

Νέος Παιδαγωγός

online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.



Διαδικτυακή έκδοση

<http://neospaidagogos.online>

42ο Τεύχος, Μάιος 2024

I.S.S.N.: 2241-6781

ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ:

Είναι το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα

ΣΤΟΧΟΙ:

Η δημοσιοποίηση, η έρευνα, η ανάπτυξη θεμάτων που σχετίζονται με τις ανάγκες του νέου παιδαγωγού.

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Στόχος η έκδοση 4 τευχών το ακαδημαϊκό έτος.

Η έκδοση θα καθυστερεί ωστόσο σχηματίζεται τεύχος με ικανοποιητική ύλη, διασπαρμένη σε πολλές θεματικές περιοχές του.

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ:

Η δημοσίευση γίνεται μετά από διαδικασία κρίσης. Ο κατάλογος των Κριτών είναι αναρτημένος στο δικτυακό τόπο του περιοδικού, στη διεύθυνση:

<http://neospaidagogos.online/committees.html>

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:

Τα προηγούμενα τεύχη διατίθενται ελεύθερα για download από το δικτυακό τόπο:

<http://neospaidagogos.online/archives.html>

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ & ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ

<http://neospaidagogos.online/committees.html>

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αμανατίδης Νικόλαος, Βαρρά Ευγενία, Μαρκαντώνης Χρήστος Μαστρογιάννης Αλέξιος, Μουλά Ευαγγελία, Παντίδου Γεωργία, Παπαναστασίου Ασπασία, Σαρρής Δημήτριος, Σιγάλα Ζαμπέτα, Τύρου Ιωάννα, Φελούκα Βασιλική, Φρέντζου Μαίρη, Χαλκιοπούλου Παρασκευή

Επικοινωνία

e-Mail: periodiko@neospaidagogos.online

Ιστοσελίδα: <http://neospaidagogos.online>

Εξώφυλλο:

Arinela Kociko, <http://www.arinela.com>

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αγγελάκη Ρόξη-Τριανταφυλλιά, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕ Α.Π.Θ.

Αλευριάδου Αναστασία, Αν. Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, με γνωστικό αντικείμενο: Ειδική Παιδαγωγική: Μάθηση και Ψυχοκινητική Ανάπτυξη (Διδάκτορας Ψυχολογίας Α.Π.Θ)

Αναστασόπουλος Γεώργιος, Καθηγητής Ιατρικής Σχολής στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Ανδρεοπούλου Ζαχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Εργ. Δασικής Πληροφορικής, στο Τμήμα Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Αντωνίου Παναγιώτης, Καθηγητής στο Δ.Π.Θ, με γνωστικό αντικείμενο Νέες Τεχνολογίες στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό

Αντωνίου Σταμάτης Αλέξανδρος, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- ΕΚΠΑ / Ψυχολογία ΑΜΕΑ-Οργανωσιακή Ψυχολογία

Αντωνίου Φαίη, Επίκουρη Καθηγήτρια στο ΦΠΨ του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Μ.Δ.Ε. Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Κατεύθυνση Ειδικής Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/ΕΚΠΑ, Dr of Philosophy (PhD) με τίτλο «Improving Reading Comprehension in Students with Special Educational Needs» («Ενίσχυση της Αναγνωστικής Κατανόησης Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες») («Magna cum laude»), Τμήμα Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Johann Wolfgang Goethe-University of Frankfurt

Αντωνίου-Κρητικού Ιωάννα, Διδάκτορας Γλωσσολογίας, Ερευνήτρια Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, Ερευνήτρια Α΄ Βαθμίδας του Ινστιτούτου Επεξεργασίας του Λόγου - Ε.Κ. «Αθηνά»

Αρβανιτογεώργος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών

Αυγερινός Ανδρέας, Καθηγητής στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Βαβουγιός Διονύσης, Καθηγητής ΠΤΕΑ-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Φυσική και η Διδακτική της)

Βαγγελάτος Αριστείδης, Δρ. Μηχανικός Η/Υ και Πληροφορικής, ΙΤΥΕ «Διόφαντος»

Βακάλη Άννα, Ε.ΔΙ.Π. Δημιουργικής Γραφής, Παν. Δυτ. Μακεδονίας.

Βεντίκος Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Βερναδάκης Νίκος, Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής Αθλητισμού, του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (διδασκτικό αντικείμενο: Εφαρμογές Τ.Π.Ε. στη Φυσική Αγωγή)

Βρανά Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια στο τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Τ.Ε.Ι. Σερρών

Γκασούκα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Γκούσκος Δημήτρης, Επίκ. Καθηγητής Ψηφιακής Επικοινωνίας

Δάρρα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

Δεληγιάννης Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Τεχνών, Ήχου & Εικόνας του Ιόνιου Πανεπιστημίου

Δελημάρης Ιωάννης, Μ.Δ.Ε. Κλινικής Χημείας ΕΚΠΑ, Διδάκτορας Ιατρικής ΕΚΠΑ, Μεταδιδάκτορας ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Μονάδα Βιολογίας (2008-2012). Γνωστικό αντικείμενο: Βιολογία ανθρώπου και διατροφική εκπαίδευση Εξωτερικός Μεταδιδασκτορικός Συνεργάτης ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Μονάδα Βιολογίας: Πρόγραμμα «Θαλής» mBio-RF project

Δροσινού-Κορέα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Τμήμα Φιλολογίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Ζάχος Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ.

Ζέρβα Μαρία, Καθ. Εφαρμογών Τ.Ε.Ι.-Α (Προσχολική Αγωγή)

Θεολόγου Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Ιστορίας και Φιλοσοφίας του Πολιτισμού, στο Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο και στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου της Δυτικής Μακεδονίας

Καλογιαννάκης Μιχαήλ, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσαδώρας Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Κατσαρού Δήμητρα

Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου, Γνωστικό αντικείμενο: Αναπτυξιακή Ψυχοπαθολογία και Διαταραχές Λόγου

Κέκκερης Γεράσιμος, Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, γνωστικό αντικείμενο: Πληροφορική με έμφαση στην εφαρμογή των Πολυμέσων στην Αισθητική Αγωγή

Κλαδάκη Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Κλωνάρη Αικατερίνη, Αν. Καθηγήτρια, Τμ. Γεωγραφίας, Παν. Αιγαίου

Κομνηνού Ιωάννα, Επίκουρη Καθηγήτρια – Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας και Θρησκευολογίας Ε.Κ.Π.Α.

Κουκουνάρας-Λιάγκης Μάριος, Λέκτορας Διδακτικής των Θρησκευτικών στο τμήμα Θεολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, PhD Κοινωνιολογία της Θρησκείας, MA Παιδαγωγικής, Θεολόγος-φιλόλογος

Κουστουράκης Γεράσιμος, Επίκουρος Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών

Κουτρομάνος Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών (Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση)

Κώστας Απόστολος, Μέλος Ε.ΔΙ.Π. , Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, B.Eng., M.Sc., Ph.D.,

Κωτσαλίδου Δόξα, Ε.ΔΙ.Π. Παιδαγωγικής Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Λενακάκης Αντώνιος, Επίκουρος Καθηγητής Θεατρικής Τέχνης και Αγωγής στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Μαρκάτος Νικόλαος, Ομότιμος Καθηγητής, τέως Πρύτανης Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Μητροπούλου Βασιλική, Καθηγήτρια στο Τμήμα Θεολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Εργαστήριο Παιδαγωγικής)

Μπάρος Βασίλειος, Καθηγητής Παιδαγωγικής με έμφαση Συγκριτική Εκπαιδευτική Έρευνα, Πανεπιστημίου Augsburg, Σχολή Φιλοσοφίας και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Augsburg

Μπίνος Πάρης, Λέκτορας Λογοπαθολογίας, Τμήμα Επιστημών Αποκατάστασης, Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Μπράτισης Θαρρενός, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Μωραΐτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Νικολάου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής Γλωσσολογίας, Ελληνικής γλώσσας και Διδακτικής της στο Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Διδάκτορας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Οικονομάκου Μαριάνθη, D.E.A. De Linguistique generale et appliquee / Paris V-Sorbonne, Διδάκτορας γλωσσολογίας του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Διδάσκουσα βάσει του Π.Δ. 407/80 στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Οικονομίδης Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης

Παναγιωτακόπουλος Χρήστος, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών

Πανούσης Ιωάννης, Καθηγητής στο Τμήμα Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Παπαβλασόπουλος Σώζων, Επίκουρος Καθηγητής του Ιονίου Πανεπιστημίου

Παπαδόπουλος Ισαάκ, As. Lecturer στο University of East London & Metropolitan College

Παπαδόπουλος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, M.Sc. Πληροφοριακά Συστήματα (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας), Phd Διδακτική Μαθηματικών (Πανεπιστήμιο Πατρών)

Παπαδοπούλου Βασιλική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Παπαϊωάννου Γεώργιος, Δ.Ε.Π. (Επικ. Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου με γνωστικό αντικείμενο Μουσειολογία - Σύνθεση και Αξιοποίηση Μουσειακών Χώρων με χρήση Ψηφιακής Τεχνολογίας)

Παρπαρούση Γεωργία, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΕΔΙΠ-Ι) – Μουσικής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Διδάκτορας Κοινωνιολογίας

Πεπές Ευάγγελος, Master A.Π.Θ., MTh by Research University of Edinburgh, PhD A.Π.Θ., Post Doc Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α. (σε εξέλιξη) Ερευνητής στο Centre for the Study of World Christianity του University of Edinburgh, Επιστημονικός συνεργάτης Εργαστηρίου Παιδαγωγικής - Χριστιανικής Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ.

Πολάτογλου Χαρίτων, Καθηγήτης Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Τμήμα Φυσικής

Ράγκου Πολυξένη, Επίκουρη Καθηγήτρια Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη Σχολή Γεωπονίας, Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Ροφούζου Αιμιλία, Επίκουρη Καθηγήτρια Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας στη Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

Σαββάκης Μάνος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΣΚΕ, Τμήμα Κοινωνιολογίας

Σαρρής Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σαρρής Κ. Δημήτριος, Διδάσκων Τμήματος Μουσικών Σπουδών Ιονίου Πανεπιστημίου, Υπεύθυνος Εργαστηρίου Βιωματικής Εκπαίδευσης Διεύθυνσης Π.Ε. Μεσσηνίας.

Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής, Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου, Διευθυντής ΜΠΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εκπαίδευση με χρήση Νέων τεχνολογιών», Συνυπεύθυνος εργαστηρίου «Ψυχολογίας, Παιδαγωγικών Ερευνών και Μέσων στην εκπαίδευση».

Σπύρτου Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (Φυσικός)

Σταύρου Λάμπρος, Καθηγητής Κλινικής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Dr Πανεπιστημίου Σορβόννης

Στέφος Ευστάθιος, Διδάσκων στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου, Διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου (Διδασκαλία Στατιστικής με χρήση Νέων Τεχνολογιών), M.Sc. στον Περιβαλλοντικό Σχεδιασμό Έργων Υποδομής ΕΑΠ

Στογιαννίδης Αθανάσιος, Επίκουρος Καθηγητής Τμήματος Θεολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Γνωστικό Αντικείμενο: "Σχολική Παιδαγωγική και Διδακτική Μεθοδολογία του Μαθήματος των Θρησκευτικών"

Συλαίου Στέλλα, Συνεργαζόμενο εκπαιδευτικό προσωπικό, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, M.Sc. in Archaeological Computing (Παν/μιο Southampton, Αγγλία), M.A.E. στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Ε.Α.Π.), M.A. στη Μουσειολογία (Α.Π.Θ.), Διδάκτορας Α.Π.Θ. (Προστασία, Συντήρηση και Αποκατάσταση Μνημείων Πολιτισμού)

Σφυρόερα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικής της Διδακτικής Πράξης στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Α.Π.Η.) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Διδάκτορας Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου ParisV- René Descartes

Ταμπάκη Σαπφώ, Αρχαιολόγος, Διδάκτορας ΕΚΠΑ, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πολιτιστική Κληρονομιά, Τομέας Αισθητικής Παιδείας, ΤΕΠΑΕ/ΑΠΘ

Τζακώστα Μαρίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Γλωσσικής Ανάπτυξης και Αγωγής του Παιδιού της Προσχολικής Ηλικίας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης

Τουρτούρας Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Τσαμαδιάς Κωνσταντίνος, Ομότιμος Καθηγητής του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου, Οικονομική Αξιολόγηση Επενδύσεων και Πολιτικών στην Εκπαίδευση, τη Διά Βίου Μάθηση και την Έρευνα

Τσιάτσος Θρασύβουλος, Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Πληροφορικής, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Τσιλίκα Κυριακή, Επίκουρη Καθηγήτρια στο γνωστικό αντικείμενο «Υπολογιστικές Μέθοδοι στην Οικονομική», στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη Νικολέττα, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τσολακίδης Κώστας, Ομότιμος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, με αντικείμενο την Πληροφορική και τις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση

Τύρου Ιωάννα, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΔΙΠ) στην Ιταλική Γλώσσα και Φιλολογία, ΕΚΠΑ, Διδάκτωρ Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας και Διδακτικής, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, ΕΜΠ

Φελλά Αργυρώ, Λέκτορας στη Σχολή Παιδαγωγικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Λευκωσίας στην κατεύθυνση της Ειδικής και Ενιαίας εκπαίδευσης

Φίστα Ευαγγελία, Λέκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Γνωστικό αντικείμενο: Παιδαγωγική και Υπολογιστική Γλωσσολογία

Φλώρος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Φούκας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικής Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ

Φωκίδης Εμμανουήλ, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Φωτοπούλου Βασιλική, Ε.Δ.Ι.Π., Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών

Χοντολίδου Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τομέας Παιδαγωγικής Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ.

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ*1 Μαΐου 2024***Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,**

από 1-5-2024 ως και 30-06-2024, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 43ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 43ου τεύχους:

- Ως 30-06-2024, παραλαβή άρθρων
- Ως 31-7-2024, ανάρτηση του 43ου τεύχους στην ιστοσελίδα του περιοδικού (<http://neospaidagogos.online>).

Η υποβολή άρθρου στο περιοδικό δεν σημαίνει αυτόματα και δημοσίευσή του, καθώς ακολουθεί διαδικασία κρίσης του, η οποία μπορεί να αποβεί θετική ή αρνητική (μη αποδοχή δημοσίευσής του).

Με εκτίμηση

**Συντακτική Επιτροπή Περιοδικού
ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online***

Ο κατάλογος της θεματολογίας του περιοδικού, βρίσκεται εδώ:

<http://neospaidagogos.online/thematology.html>

Σελ. 14	01.Θ.Ε. Έχετε αντιληφθεί ότι ένας μαθητής σας είναι θύμα ενδοοικογενειακής βίας. Αναφέρατε τρόπους προσέγγισης και βοήθειας του
Σελ. 22	01.Θ.Ε. Η σχολική διαμεσολάβηση ως εργαλείο τόνωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών
Σελ. 33	01.Θ.Ε. Ο μύθος στον Ν. Καζαντζάκη
Σελ. 44	02.Θ.Ε. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών, επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη
Σελ. 51	02.Θ.Ε. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών. Μια πρώτη αποτίμηση
Σελ. 58	02.Θ.Ε. Επαγγελματική υποστήριξη και εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Μια πρόταση ευημερίας και ευεξίας στις σχολικές εκπαιδευτικές μονάδες κατά τη διάρκεια της κρίσης covid-19
Σελ. 76	02.Θ.Ε. Η Δημιουργική Γραφή στο γλωσσικό μάθημα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του 2021
Σελ. 87	02.Θ.Ε. Η Λογοτεχνία στο γλωσσικό μάθημα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Σελ. 102	02.Θ.Ε. Οι σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή και το αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο κατά την περίοδο της εφηβικής ηλικίας.
Σελ. 110	03.Θ.Ε. Η ρομποτική στην εκπαίδευση
Σελ. 116	03.Θ.Ε. Μάθηση με STE(A)M. Διερευνητική Μάθηση & Αλγοριθμική σκέψη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
Σελ. 125	05.Θ.Ε. Επαυξημένη Πραγματικότητα και Μουσειοσκευή. Μια σύμπραξη με προοπτικές
Σελ. 133	08.Θ.Ε. Πρόληψη σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με μαθησιακά προβλήματα στο Νηπιαγωγείο. Προτεινόμενες παρεμβάσεις επίλυσης συγκρούσεων
Σελ. 143	10.Θ.Ε. Ανεστραμμένη τάξη με χρήση τεχνητής νοημοσύνης
Σελ. 152	10.Θ.Ε. Διδακτική προσέγγιση της κομποστοποίησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία

Σελ. 163	10.Θ.Ε. Διδάσκοντας τον «χρόνο» στο Νηπιαγωγείο. Τα παιδιά του Χρόνου της Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, διασκευασμένα σε ψηφιακά κόμικς
Σελ. 179	10.Θ.Ε. Μέθοδοι διδασκαλίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο Σχολείο. Καλές πρακτικές
Σελ. 188	10.Θ.Ε. Μια διδακτική πρόταση για την προσέγγιση βασικών περιγραφικών μέτρων στατιστικών δεδομένων
Σελ. 198	10.Θ.Ε. Τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης ως άτυπα συστήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα Ανώτατα Ιδρύματα
Σελ. 210	13.Θ.Ε. Η εκπαίδευση των Ρομά στην Ελλάδα. Ανασταλτικοί παράγοντες στη σχολική φοίτηση.
Σελ. 218	13.Θ.Ε. Η καθιέρωση της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Μελέτη περίπτωσης. Η αξιολόγηση των νεοδιόριστων δασκάλων της 3ης Περιφέρειας ΔΙ.ΠΕ. Καβάλας κατά το σχ. έτος 2022-2023
Σελ. 227	14.Θ.Ε. Η περίπτωση μιας κοινότητας μάθησης στο ελληνικό πανεπιστήμιο
Σελ. 237	14.Θ.Ε. Συμμετοχή στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και παράγοντες ενίσχυσης της ελκυστικότητάς της
Σελ. 247	15.Θ.Ε. Μελέτη Περίπτωσης για την στάση και κριτική των εκπαιδευτικών προς τον Διευθυντή σχετικά με την λειτουργία του ως προϊστάμενος και όχι ηγέτης,
Σελ. 259	15.Θ.Ε. Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος. Μία μελέτη περίπτωσης σε ένα σχολείο με μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς
Σελ. 268	15.Θ.Ε. Όταν το παρόν συναντά το παρελθόν - Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα τον 19ο αιώνα- Κριτική αποτίμηση
Σελ. 279	15.Θ.Ε. Σχεδιασμός παρεμβατικού προγράμματος για τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων στο μάθημα των Μαθηματικών της Γ Γυμνασίου βάσει του δυναμικού μοντέλου εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας
Σελ. 293	16.Θ.Ε. Ο Κομφούκιος και οι μαθησιακές αρετές
Σελ. 303	16.Θ.Ε. Οι μαθητικές φωνές για τη διαπολιτισμικότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη και τα μεθοδολογικά εργαλεία προώθησής τους
Σελ. 314	17.Θ.Ε. Αποτελεσματική επικοινωνία. Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση

Σελ. 320	17.Θ.Ε. Η «αγχωμένη γενιά» και ο ρόλος των Θεσμών. Μία παιδαγωγική προσέγγιση
Σελ. 335	17.Θ.Ε. Η διδασκαλία της έννοιας της ενέργειας στην Ελλάδα
Σελ. 346	17.Θ.Ε. Η τοποθεσία του Αθλητικού Σχολείου της Κύπρου είναι μια από τις βασικές προϋποθέσεις για την ομαλή λειτουργία του. Μελέτες Περίπτωσης
Σελ. 356	17.Θ.Ε. Το ιδεολογικό πλαίσιο της παιδείας και της θρησκευτικής ανάπτυξης των υπόδουλων Ελλήνων
Σελ. 370	17.Θ.Ε. Ψηφιακές υπηρεσίες για την ενδυνάμωση μαθητών-τριών που βιώνουν τραυματικό γεγονός. Συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ – ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σελ. 381	06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο για την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο
Σελ. 387	06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο για την επίδραση της γεωργίας στη βιοποικιλότητα με τη χρήση Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.)
Σελ. 396	06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο Ιστορίας σύμφωνα με τα νέα Προγράμματα Σπουδών
Σελ. 403	06.Θ.Ε. Ενίσχυση των ηγετικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών στο δημοτικό σχολείο μέσα από δραστηριότητες δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής
Σελ. 416	06.Θ.Ε. Σχεδιάζοντας ένα διδακτικό σενάριο με βάση το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου

**Έχετε αντιληφθεί ότι ένας μαθητής σας είναι θύμα ενδοοικογενειακής βίας.
Αναφέρατε τρόπους προσέγγισης και βοήθειας του παιδιού**

Τσώνης Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, Μ.Εδ., Μ.Σc.

Περίληψη

Η άσκηση βίας εντός της οικογένειας, προκαλείται συνήθως από άτομα που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Με αυτό τον τρόπο αισθάνονται ότι έχουν την δυνατότητα να ελέγχουν τα υπόλοιπα μέλη. Η κατανομή της δύναμης σε τέτοιες περιπτώσεις, γίνεται με άνισο τρόπο και το άτομο-θύτης δημιουργεί την ψευδαίσθηση ότι κερδίζει τον έλεγχο της ζωής του, αλλά και της ζωής των υπολοίπων μελών. Μέσα από έρευνες έχει αποδειχθεί ότι το άτομο-θύτης, επαναλαμβάνει αυτές τις συμπεριφορές βίας που έχει λάβει ήδη από την πατρική του οικογένεια. Στις πατρικές αυτές οικογένειες κυριαρχούσαν παραδοσιακές δυσλειτουργικές απόψεις για τον ρόλο και την ισχύ του άντρα στην οικογένεια. Σε αυτές τις οικογένειες ο θύτης έχει γαλουχηθεί ώστε να μην αναλαμβάνει τις ευθύνες για τις καταστροφικές συνέπειες των πράξεων του, με αποτέλεσμα η βία να φέρνει πάντα ... βία.

Λέξεις-Κλειδιά: Ενδοοικογενειακή, βία, κακοποίηση, εκπαιδευτικός, σχολείο.

**You have become aware that a student of yours is a victim of domestic violence.
Mention ways of approaching and helping the child**

Tsonis Konstantinos, Teacher, M.Ed., M.Sc.

Abstracts

Domestic violence is usually caused by people who have low self-esteem. In this way they feel that they have the ability to control the other members. The distribution of power in such cases is unequal and the abuser creates the illusion that he is gaining control over his life and the lives of the other members. Through research, it has been proven that the abuser repeats these violent behaviors that he has already received from his paternal family. In these paternal families, traditional dysfunctional views about the role and power of the man in the family dominated. In these families, the abuser has been nurtured so that he does not take responsibility for the destructive consequences of his actions, with the result that violence always brings...violence.

Key-Words: Domestic, violence, abuse, teacher, school

Εισαγωγή

Διανύοντας τον 21ο αιώνα, διάφορες μορφές βίας παρουσιάζονται συχνά. Δυστυχώς, η βία αποτελεί ένα πολύπλοκο πρόβλημα που μελετάται όλο και περισσότερο από τους ερευνητές. Αξίζει να σημειωθεί, ότι για τον όρο βία, δεν υπάρχει ένας καθολικός αποδεκτός ορισμός (Steen and Hunskaar, 2003). Αντιθέτως, επιδέχεται πολλούς και

διαφορετικούς (Krantz, Phuong, Larsson, Thuan & Ringsberg, 2005). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η βία μπορεί και λαμβάνει διάφορες μορφές. Αντικατοπτρίζει ένα ιδιάζον και πολυμορφικό πρότυπο συμπεριφοράς που περιλαμβάνει τη σωματική ή σεξουαλική κακοποίηση, την ψυχολογική βία, παραμέληση ή/και συνδυασμό των παραπάνω. Με τον όρο “ενδοοικογενειακή βία” συχνά ορίζεται η βία μεταξύ ενός νυν ή πρώην συντρόφου (Steen & Hunskaar, 2003). Σύμφωνα με τους Baci και Ayaranci (2005) είναι ο πιο κοινός όρος που περιγράφει τη βία μεταξύ των μελών της οικογένειας. Επιπλέον, οι Krantz, Phuong, Larsson, Thuan & Ringsberg, (2005), δηλώνουν ότι η πιο διαδεδομένη μορφή βίας που προκαλείται από οικείο πρόσωπο είναι συνήθως φύλου αρσενικού, γι’ αυτό και η βία των γυναικών είναι η πλέον διαδεδομένη. Οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι η ενδοοικογενειακή βία, στο σύνολό της, καταχωρείται ως ένα κοινωνικό πρόβλημα που λαμβάνει χώρα σε όλες τις κοινωνίες ανά τους αιώνες και δεν εξαρτάται από την κοινωνική ή οικονομική τάξη των θυτών και των θυμάτων (Krantz, Phuong, Larsson, Thuan & Ringsberg, 2005). Είναι σαφές, ότι μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες τόσο στην οικογένεια και την κοινωνία, όσο και στην ψυχολογική υγεία του παιδιού, όταν αυτό γίνεται μάρτυρας τέτοιων ακραίων καταστάσεων (Baci & Ayaranci, 2005).

Αναφαίρετο δικαίωμα κάθε παιδιού είναι να μπορεί να μεγαλώνει κάτω από ασφαλείς συνθήκες και κοντά σε γονείς που να τους εμπιστεύεται. Το προνόμιο αυτό, δυστυχώς δεν ισχύει για όλα τα παιδιά. Πολλά από αυτά είναι υποχρεωμένα να ζουν, ακόμα και καθημερινά, τον εφιάλτη της ενδοοικογενειακής βίας, αφήνοντας ανεξίτηλα σημάδια στη ψυχή και την μνήμη τους. Πολλά παιδιά, που εκτίθενται σε ενδοοικογενειακή βία, θεωρούν συχνά πως τα ίδια ευθύνονται για αυτό.

Η ενδοοικογενειακή βία μπορεί να έχει διάφορες μορφές. Μερικές φορές, μπορεί να είναι ο γονιός που ασκεί βία στο παιδί, άλλες κάποιος αδελφός, αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις αφορά στην κακοποίηση ή στην απειλή της γυναίκας από το σύντροφό της.

Αξίζει να σημειωθεί ότι όταν ένας γονιός πέφτει θύμα κακοποίησης από τον άλλο γονιό, τότε τα παιδιά βιώνουν διπλή εγκατάλειψη, απόγνωση, τρόμο και συναισθηματική μοναξιά. Πώς να εμπιστευθεί το παιδί έναν τόσο βίαιο πατέρα και μια μητέρα τόσο τρομαγμένη, προσβεβλημένη και ανήμπορη απέναντι σε μια τέτοια βία.

Ενδοοικογενειακή Βία

Η ενδοοικογενειακή βία, αποτελεί μια εμπειρία επανειλημμένης ψυχολογικής, σωματικής ή / και σεξουαλικής κακοποίησης, που έχει σκοπό την επιβολή, αλλά και τον πλήρη έλεγχο ενός άλλου προσώπου που λαμβάνει χώρα στο οικείο οικογενειακό περιβάλλον. Τα παιδιά μπορεί να αποτελούν τα άμεσα ή έμμεσα θύματα της κακοποίησης. Και στις δύο περιπτώσεις, επηρεάζονται εξίσου αρνητικά, ακόμα και αν δε δέχονται τα ίδια την βία, βρίσκονται στην θέση του “αυτόπτη μάρτυρα”. Ο τρόπος για να γίνει ένα παιδί μάρτυρας επεισοδίων βίας και κακοποίησης μέσα στην οικογένεια, δεν είναι μόνο ένας. Μπορεί το νεαρό άτομο, είτε να παρακολουθεί αυτά τα βίαια

επεισόδια, είτε να ακούει καυγάδες, φωνές, χτυπήματα, ακόμα και να έρχεται το ίδιο το παιδί αντιμέτωπο με τα αποτελέσματα αυτής της βίαιης συμπεριφοράς, για παράδειγμα ο γονέας να είναι χτυπημένος ή να υπάρχουν αντικείμενα σπασμένα μέσα στο σπίτι. Υπολογίζεται, ότι στην Αμερική περίπου 3.2 εκατομμύρια παιδιά κάθε χρόνο αποτελούν μάρτυρες οικογενειακής βίας στο σπίτι τους.

Οι συνέπειες στην ψυχική υγεία των παιδιών είναι αρκετά επιζήμιες και ορισμένες φορές τα ακολουθούν και στην ενήλικη ζωή τους. Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια, υποστηρίζουν ότι αυτά τα παιδιά είναι πιθανότερο να εκδηλώσουν επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά ή αντίθετα υπερβολική συστολή και φόβο. Επιπλέον, μπορεί να παρουσιάσουν προβλήματα στον ύπνο τους, ευερεθιστικότητα, συναισθηματική δυσφορία και φόβο να μείνουν μόνοι τους. Τα συμπεριφορικά, σωματικά και συναισθηματικά προβλήματα εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε ηλικία και αναπτυξιακό στάδιο.

Κακοποίηση

Με τον όρο κακοποίηση, εννοούμε μια απολύτως βίαιη και εκθετική συμπεριφορά ή πράξη που προκαλεί φόβο, πόνο, αίσθημα δυσαρέσκειας, αποστροφή και καταλήγει ενοχή και βεβαίως δρα αρνητικά στο άτομο που την δέχεται (Hart, Brassard & Karlson, 1996). Σύμφωνα με έρευνα της UNICEF το 2006, που πραγματοποιήθηκε από το κέντρο Ερευνών Innocenti, παρατηρήθηκε ότι σχεδόν 3500 παιδιά κάτω των 15 ετών, κάθε χρόνο πεθαίνουν είτε από κακοποίηση, ή παραμέληση στο σύγχρονο βιομηχανικό κόσμο. Η έκθεση της Unicef επικαλούμενη τη Σύμβαση των Δικαιωμάτων του παιδιού και τη συνεχώς αυξανόμενη νομική, πολιτική και ηθική πίεση υποστηρίζει ότι η νομιμοποιημένη χρήση βίας κατά των παιδιών αποτελεί σαφώς παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ακόμα και αν διαπράττεται μέσα στην ίδια οικογένεια, μέσα στο ίδιο τους το σπίτι (Unicef Innocenti Research Centre, 2006). Παράλληλα διαπιστώνεται ότι κάθε παιδί, οποιουδήποτε φύλου, φυλής, ηλικίας αλλά και οικονομικής και κοινωνικής κατάστασης, μπορεί να γίνει θύμα ενδοοικογενειακής βίας (Ten Bensel, Rheinberger & Radbill, 1997).

Σύμφωνα με τον Besharov, οι πιο συνηθισμένες μορφές κακοποίησης είναι:

- Η σωματική κακοποίηση
- Η σεξουαλική κακοποίηση
- Η συναισθηματική κακοποίηση
- Η παραμέληση & η έκθεση σε κίνδυνο
- Η εκμετάλλευση (Besharov 1990)
- Το «Σύνδρομο του αμέτοχου θεατή».

Μελέτη περίπτωσης

Με βάση το βιβλιογραφικό πλαίσιο, καλούμαστε να αναγνωρίσουμε αρχικά αν ένα παιδί είναι θύμα ενδοοικογενειακής βίας και εν συνεχεία να προσπαθήσουμε να το αντιμετωπίσουμε.

Αρχικά, ως εκπαιδευτικοί οφείλουμε να "διαβάζουμε" τα παιδιά, ώστε να διαπιστώσουμε ότι υπάρχουν ενδείξεις μία ή περισσότερες και για μεγάλο χρονικό διάστημα. Πέρα από τα απολύτως προφανή, δηλαδή το παιδί να εμφανίζει συχνά μώλωπες, γρατζουνιές, χτυπήματα μπορεί για παράδειγμα, να εμφανίζει απότομη αλλαγή στη συμπεριφορά του ή/και στη σχολική του επίδοση. Επίσης, ενώ ο δάσκαλος παρατήρησε κάποιο πρόβλημα υγείας στο παιδί, το επισήμανε στους γονείς και δεν λήφθηκε κανένα μέτρο εξέτασης από ιατρό. Ακόμα, αν παρατηρηθεί ότι το παιδί έχει μαθησιακές δυσκολίες ή δυσκολίες συγκέντρωσης που δεν σχετίζεται σε οργανικά ή παθολογικά και ψυχολογικά αίτια. Όταν το παιδί είναι πάντα σε εγρήγορση, σαν να φοβάται ότι κάτι κακό πρόκειται να του συμβεί. Επίσης, όταν υπάρχει ελλιπής κηδεμονία ή όταν το παιδί είναι υπερβολικά παθητικό, συγκαταβατικό, ή αποσύρεται. Τέλος, εάν δούμε ότι έρχεται στο σχολείο νωρίτερα από την προκαθορισμένη ώρα και φεύγει αργότερα και ποτέ δεν θέλει να γυρίσει σπίτι. Είναι μερικές ενδείξεις ότι κάτι συμβαίνει με το παιδί. Για να μπορέσουμε να αξιολογήσουμε ως εκπαιδευτικοί και όχι ως παιδοψυχολόγοι, λίγο καλύτερα την κατάσταση του παιδιού, μπορούμε να ομαδοποιήσουμε τις ενδείξεις, ώστε να είναι πιο εύκολη η παρατήρηση μας.

Πιο αναλυτικά:

Ενδείξεις Σωματικής Κακοποίησης

- Ανεξήγητες ή επαναλαμβανόμενες κακώσεις, εγκαύματα, σημάδια σε πρόσωπο, κεφάλι, πόδια, πλάτη, στήθος, μηρούς. Κακώσεις σε διαφορετικά στάδια ίασης που δείχνουν ότι δεν έγιναν όλα την ίδια χρονική στιγμή (άρα πρόκειται για επαναλαμβανόμενη κακοποίηση)
- Κακώσεις όπως σημάδια από ανθρώπινη δαγκωνιά, εγκαύματα από τσιγάρα, σπασμένα κόκαλα, τρυπημένο δέρμα, μαλλιά που λείπουν, μωλωπισμένα μάτια και στόμα, αποτυπώματα από ράβδο, ζώνη, χέρι ή άλλου αντικειμένου
- Κακώσεις που δεν αιτιολογούνται επαρκώς από το παιδί ή από τους γονείς ή πέφτουν σε αντιφατικές εξηγήσεις, δεν αντιμετωπίζονται ιατρικά και καλύπτονται σκόπιμα από ανάλογα ρούχα
- Παράπονα των παιδιών ότι πονούν ή ότι δυσκολεύονται να κινηθούν
- Σημάδια από δυνατό σφίξιμο (Στους βραχίονες ή στο στήθος) (Λαμπακη, Κ., 2012)

Άλλα Διαγνωστικά Χαρακτηριστικά

- Καθυστέρηση στην αναζήτηση βοήθειας
- Ιστορικό με ασάφειες, που δεν ταιριάζουν με την κλινική εικόνα ούτε με την εξελικτική φάση του παιδιού
- Ο τρόπος που οι γονείς μιλούν στο ή για το παιδί τους δείχνει απόρριψη, 'δύσκολο', 'χαζό', 'γκρινιάρικο', 'αρρωστιάρικο', 'κακό' ή δεν αναφέρονται ονομαστικά σε αυτό το παιδί, σε αντίθεση με τα άλλα τους παιδιά
- Βλάβες που υποχωρούν μόλις εισαχθεί το παιδί στο νοσοκομείο
- Το παιδί δεν αντιδρά στον αποχωρισμό από τους γονείς, φαίνεται να προτιμά το νοσοκομείο από το σπίτι, ακολουθεί εύκολα τους επαγγελματίες

- Φόβος του παιδιού απέναντι στην παροχή ιατρικής βοήθειας ή στην επικοινωνία του σχολικού υπεύθυνου με τους γονείς του. (Λαμπάκη, Κ., 2012)

Συναισθηματική (Ψυχολογική) Κακοποίηση

- Το παιδί παρουσιάζει ακραίες συμπεριφορές (υπερβολικά δεκτικό/συγκатаβατικό, παθητικό, απαιτητικό)
- Διαταραχές στη συμπεριφορά όπως κλοπή, φυγή, καταστροφική συμπεριφορά
- Είναι ανάρμοστα ενήλικο (ετοιμάζει και φροντίζει μονίμως τα άλλα παιδιά)
- Παρουσιάζει στοιχεία παλινδρόμησης, όπως θηλασμός του αντίχειρα, στερεοτυπικές κινήσεις
- Νοητική ή συναισθηματική στέρηση
- Ανασφάλεια, χαμηλή αυτοεκτίμηση, απόσυρση
- Δυσκολία στη δημιουργία σχέσεων με τα άλλα παιδιά και τους δασκάλους
- Χαμηλές σχολικές επιδόσεις και σχολική συμμετοχή
- Υπερβολική αντίδραση του παιδιού στην αποτυχία, φόβος να αντιμετωπίσει νέες καταστάσεις (Λαμπάκη, Κ., 2012)

Σεξουαλική Κακοποίηση

- Απόσυρση και ενδοστρέφεια
- Σεξουαλικές γνώσεις ή συμπεριφορά που δεν συνάδει με την ηλικία του παιδιού
- Δυσκολεύεται να καθίσει ή και να περπατήσει
- Ξαφνικά αρνείται να πάρει μέρος σε ασκήσεις γυμναστικής ή οποιαδήποτε άλλη παρεμφερή δραστηριότητα
- Αναφέρει ότι βλέπει εφιάλτες ή/και ότι βρέχει το κρεβάτι του τη νύχτα (Λαμπάκη, Κ., 2012)

Παραμέληση

- Διαρκής πείνα, κόπωση, χαμηλό σωματικό βάρος
- Κακή σωματική υγιεινή
- Ακατάλληλη ένδυση για την εποχή
- Ασταθής φοίτηση ή εγκατάλειψη του σχολείου
- Πολλές αδικαιολόγητες απουσίες
- Απουσία επιτήρησης – αναφορές από το παιδί ότι δεν υπάρχει κανείς να το φροντίζει
- Παρατεταμένη παραμονή στο σχολείο, χωρίς λόγο
- Κλέβει ή ζητιανεύει χρήματα
- Αντικοινωνική συμπεριφορά (Λαμπάκη, Κ., 2012).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν καλούνται να γίνουν ανακριτές ούτε ειδικοί υγείας. Δεν χρειάζεται να αξιολογήσουν πόσο παλιά είναι μία μελανιά ή με ποιον τρόπο προκλήθηκε. Σε κάθε περίπτωση η εξέταση του σώματος του παιδιού πρέπει να γίνεται μόνο από γιατρό ή άλλο ιατρικό προσωπικό.

Εάν λοιπόν, διαπιστώσουμε μία ή περισσότερες από τις παραπάνω ενδείξεις ή συνδυασμό αυτών, αντιλαμβανόμαστε ότι το παιδί είναι θύμα ενδοοικογενειακής βίας. Σε αυτή την περίπτωση πρέπει αρχικά να μιλήσουμε με τους γονείς/φροντιστές, αλλά και με το ίδιο το παιδί. Αυτό θα μας δώσει τη δυνατότητα να αξιολογήσουμε την κατάσταση, καθώς και να συλλέξουμε επιπλέον πληροφορίες που θα βοηθήσουν στην απόφασή μας. Η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το πρόβλημα της κακοποίησης αποτελεί και το πρώτο βήμα στην αντιμετώπισή του. Βεβαίως σε περίπτωση που υπάρχουν εμφανέστατα σημάδια κακοποίησης, πρέπει να ενημερωθούν οι αρμόδιες αρχές, όπως αστυνομία, εισαγγελέας και να εισαχθεί το παιδί στο νοσοκομείο (Dubowitz, 2000).

Εάν το παιδί εκφράζει έντονο φόβο να επιστρέψει σπίτι ή εάν η σωματική ή συναισθηματική του κατάσταση είναι τέτοια που οδηγεί τον εκπαιδευτικό να πιστεύει ότι υπάρχει άμεση ανάγκη για δράση, θα πρέπει να ακολουθήσει όσα ορίζει ο νόμος 3500/2006.

Είναι σαφές, ότι εφόσον κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού έργου διαπιστωθεί ότι ένα έγκλημα ενδοοικογενειακής βίας λαμβάνει χώρα σε βάρος μαθητή υποχρεούμαστε να το αναφέρουμε, χωρίς καθυστέρηση, στο διευθυντή της σχολικής μονάδας κι αυτός με τη σειρά του στον αρμόδιο εισαγγελέα. Επιπλέον, βάσει του νόμου 1566/85 για την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών μέχρι το τέλος του γυμνασίου, πρέπει να αναφερθεί εάν ένας μαθητής έχει ελλιπή φοίτηση.

Οφείλουμε ως εκπαιδευτικοί να είμαστε πάντα ευαισθητοποιημένοι σε ότι σχετίζεται με τα παιδιά μας εντός και εκτός τάξης. Η καθημερινή επαφή του δασκάλου με τα παιδιά, η αγάπη και το αληθινό ενδιαφέρον είναι αυτά που θα μπορέσουν να κερδίσουν την εμπιστοσύνη των παιδιών, ώστε να μιλήσουν για οτιδήποτε συμβαίνει. Ο ρόλος του δασκάλου, σε αυτές τις περιπτώσεις είναι αρχικά να προλάβει μια κατάσταση. Άρα η πρόληψη με κάθε τρόπο είναι αυτή που μπορεί να βοηθήσει. Και εν συνεχεία η αντιμετώπιση του προβλήματος από τους ειδικούς επιστήμονες.

Οι αρμόδιες υπηρεσίες σε θέματα παιδικής προστασίας είναι σε θέση να παρέχουν τις απαραίτητες κατευθυντήριες γραμμές προκειμένου να διασφαλιστεί η καλύτερη διαχείριση ενός πιθανού περιστατικού ενδοοικογενειακής βίας.

Συμπεράσματα

Μπροστά σε αυτές τις επιπτώσεις της οικογενειακής βίας πρέπει να υπάρχει ένα σχέδιο δράσης ώστε τα παιδιά να υποστηρίζονται και τα φαινόμενα οικογενειακής βίας να προλαμβάνονται. Η σωστή εκπαίδευση και ενημέρωση των γονέων σίγουρα βοηθά τόσο στην πρόληψη όσο και στην αποφυγή φαινομένων βίας. Οι γονείς πρέπει αφενός να ενημερώνονται για τις επιπτώσεις που έχει η παρακολούθηση περιστατικών βίας στα παιδιά τους και αφετέρου να εκπαιδεύονται σε εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης των συγκρούσεων χωρίς τη χρήση βίας.

Στο σχολείο, η εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων μπορούν να

βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν ότι η βία δεν είναι ούτε σωστή αλλά ούτε και αποδεκτή και να τα εφοδιάζουν με άλλους τρόπους διαχείρισης των συναισθημάτων και των προβλημάτων τους.

Όταν τα παιδιά βρίσκονται ήδη σε ένα βίαιο περιβάλλον το ευρύτερο κοινωνικό δίκτυο συγγενών ή φίλων και το σχολείο μπορεί να καθιστούν ιδιαίτερα σημαντικά καθώς συμβάλλουν στην διατήρηση μιας ρουτίνας στην καθημερινότητα του παιδιού και στην εγκαθίδρυση μιας ασφαλούς βάσης. Όταν τα παιδιά γνωρίζουν ότι υπάρχουν ενήλικες που τα ακούν, τα αγαπούν και είναι πρόθυμοι να τα βοηθήσουν αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα την κακοποίηση και καταφέρνουν να μειώσουν το στρες και τον φόβο τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Baci, Y., & Ayranci, U. (2005). Physical violence against women: Evaluation of women assaulted by spouses. *Journal of Clinical Forensic Medicine*, 12, 258-263.
- Besharov, D.J (1990). *Recognizing child abuse: A guide for the concerned*. New York: The free press.
- Dubowitz, H. (2000). What is physical abuse? In H. Dubowitz & D. DePanfilis (Eds.), *Handbook for child protection practice*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Hart, S. N., Brassard, M. R., & Karlson, H. C. (1996). Psychological maltreatment. In J. Brier, L. Berliner, J. A. Bulkley, C. Jenny, & T. Reid (Eds.), *The APSAC handbook on child maltreatment* (pp. 72-89).
- Kazdin, A.E., Moser, J., Colbus, D., & Bell, R. (2005). Depressive symptoms among physically abused and psychiatrically disturbed children. *Journal of Abnormal Psychology*, 94, 294-308.
- Kolliadis, E. (2006). *Theories mathisis kai ekpaideftiki praxi. Koinonikognostikes Theories, t.V'*. Athina: Aftoekdosi.
- Krantz, G., Phuong, V., Larsson, V., Thuan, N., & Ringsberg, K. (2005). Intimate Partner Violence: Forms, Consequences and Preparedness to Act as Perceived by Healthcare Staff and District and Community Leaders in a Rural District in Northern Vietnam. *Journal of the Royal Institute of Public Health*, 119, 1048-1055.
- Steen, K., & Hunskaar, S. (2003). Gender and Physical Violence. *Norway: Social Science and Medicine*, 59, 567-571.
- Ten Bense, R. W., Rheinberger, M. M., & Radbill, S. X. (1997). Children in a world of violence: The roots of child maltreatment. In M. E. Helfer, R. S. Kempe, & R.

D. Krugman (Eds.), The battered child (5th ed., pp. 3–28). Chicago: University of Chicago Press.

UNICEF Innocenti Research Centre. (2006). Elimination of all forms of discrimination and violence against the girl child.

Αναφορές Διαδικτύου

ActionAid. (2018). I endo-oikogeneiaki via kata tin periodo tis oikonomikis krisis - I optiki ton epangelmaton kai protaseis veltiosis ton efarmozomenon politikon. Retrieved on 15 March 2024 from <https://crowdfunding.actionaid.gr/media/1957934/ActionAid-Σynopsi-Εreunas-Endo-oikogeneiakis-vias.docx>.

Eliza. Anagnorise kai voithise gia ekpaideftikous. Retrieved 10 March 2024 from <https://eliza.org.gr/anagnorise-voithise/gia-ekpaideftikous/>.

Filippou, G., Papaiofis, Th., Stylianou, K., Moysi, O. (2011). Endo-oikogeneiaki via. Retrieved on 12 March 2024 from <http://www.familyviolence.gov.cy/upload/20160205/1454666068-28258.pdf>.

Kladi, V. (2016). I endo-oikogeneiaki via apotelei mia empeiria epaneilimmenis somatikis, psychologikis kai/i sexoualikis kakopoiisis pou skopevei stin epivoli kai ton elencho enos allou prosopou kai lamvanei chora sto oikogeneiako perivallon. Retrieved on 15 March 2024 from <https://www.psychologynow.gr/arthra-psychologias/oikogeneia-kai-paidi/endo-oikogeneiaki-via/2407-paidia-martyres-endo-oikogeneiakis-bias.html>.

Lampaki, K. (2012). Paidiki kakopoiisi: anagnorisi symptomaton apo ekpaideftikous. Retrieved on 12 March 2024 from <https://www.iatronet.gr/ygeia/paidiatriki/article/20542/paidiki-kakopoiisi-anagnwrisi-symptwmaton-apo-ekpaideftikoys.html>.

Vracha, A. (2020). Oi eptoseis tis vias mesa stin oikogeneia. Retrieved on 14 March 2024 from <https://www.wattpad.com/815134329-ένοχα-ρούχα-✓-spiritual2021-οι-επιπτώσεις-της-βίας/page/2>.

Η σχολική διαμεσολάβηση ως εργαλείο τόνωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών

Καραμπέτσου Ειρήνη, Φιλόλογος. M.Ed. Cand.

Περίληψη

Το Σχολείο του 21ου αι. καλείται να επιτελέσει τη διευρυμένη μέσα στην Κοινωνία της Γνώσης κοινωνική, παιδαγωγική και γνωστική αποστολή του ενώ παράλληλα να αναζητήσει μεθόδους τόνωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών και ανάπτυξης των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Τις τελευταίες δεκαετίες η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί μια καινοτόμα μέθοδο επιτυχώς εφαρμοσμένη σε πολλά σχολεία της Ελλάδας και του εξωτερικού πολλά υποσχόμενη στον τομέα της ανάπτυξης των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και στη βελτίωση του κλίματος της σχολικής κοινότητας. Στην παρούσα εργασία αποτυπώνεται η μέθοδος και η διαδικασία έρευνας δράσης του Προτύπου Γυμνασίου Πατρών για τη σχολική διαμεσολάβηση και διερευνώνται τα αποτελέσματά της στην ενίσχυση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και στη σύσφιξη της συνοχής της σχολικής κοινότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: Συναισθηματική νοημοσύνη, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες μαθητών, συνοχή σχολικής κοινότητας, σχολική διαμεσολάβηση

Peer mediation as a stimulation tool of students' emotional intelligence

Karampetsou Eirini, Philologist. M.Ed. Cand.

Abstract

The School of the 21st century is called upon to carry out its expanded social, pedagogical and cognitive mission within the Society of Knowledge while at the same time looking for methods of stimulating the emotional intelligence of students and developing their social skills. In the last decades, peer mediation is an innovative method successfully applied in many schools in Greece and abroad, promising in the field of developing students' emotional and social skills and in improving the climate of the school community. In this study, the method and the action research process of the Patras Model School for peer mediation are described and its results are investigated in strengthening the emotional and social skills of students and in strengthening the cohesion of the school community.

Key-words: Emotional intelligence, students' emotional and social skills, school community cohesion, peer mediation.

Εισαγωγή

Οι ολοένα αυξανόμενες προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει το Σχολείο του 21^{ου} αι. μοιραία απαιτούν αλλαγές στους στόχους και τις μεθόδους του. Οι σύγχρονες επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις και η μετάβαση στην Κοινωνία της Γνώσης του 21^{ου} αι. το καλούν επιτακτικά να υπερβεί τη στεία μετάδοση γνώσεων –τις οποίες δεν μπορεί καν, λόγω της ραγδαίας εξέλιξής τους να παρακολουθήσει- και να δώσει έμφαση σε δεξιότητες όπως η κριτική και δημιουργική σκέψη, η δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων, η συνεργατικότητα και η επικοινωνία, η πολιτότητα, η υπευθυνότητα, ο πληροφοριακός και τεχνολογικός γραμματισμός, η μεταγνώση. (Brinkley et al., 2012).

Από την άλλη πλευρά, ενώ οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναζητήσουν μεθόδους και εργαλεία ανάπτυξης τέτοιων δεξιοτήτων στους μαθητές τους, συχνά έρχονται αντιμέτωποι με καταστάσεις που τους προξενούν ολοένα αυξανόμενη αμηχανία και δυσκολία διαχείρισης. Τέτοιες είναι λ.χ η διαχείριση του φαινομένου της σχολικής βίας και η αντιμετώπιση περιπτώσεων μαθητών με παραβατική συμπεριφορά (Αρτινοπούλου, 2010, Θάνος, 2017), τα πολυπληθή τμήματα και η δυσκολία εφαρμογής διαφοροποιημένης και εξατομικευμένης διδασκαλίας αλλά και η διαπίστωση ότι, οι μαθητές – ιδιαίτερα μετά την Πανδημία των ετών 2019-2022 και τον εγκλεισμό που μοιραία επιβλήθηκε- έχουν υποστεί βαθιές ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις που επηρέασαν σημαντικά τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και τις κοινωνικές δεξιότητές τους.

Ζητούμενο της εκπαίδευσης του 21^{ου} αι. είναι να επιτελέσει την κοινωνική, παιδαγωγική και γνωστική αποστολή της ενώ παράλληλα να αναζητήσει μεθόδους τόνωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών και ανάπτυξης των κοινωνικών τους δεξιοτήτων ώστε να αναλαμβάνουν δυναμικό ρόλο μέσα στην ομάδα της τάξης τους και την κοινότητα του Σχολείου τους. Η θεώρηση εξάλλου, της σχολικής μονάδας ως μανθάνοντα οργανισμού όπου η γνώση και η ατομική εξέλιξη οικοδομούνται συλλογικά δια της ενεργού και δυναμικής αλληλεπίδρασης του ατόμου με την κοινότητα μάθησης μέσα στην οποία βρίσκεται (Voulalas, 2005) καθιστά αναγκαία την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής της σχολικής μονάδας και την αναζήτηση τρόπων και εργαλείων υποβοήθησης των μαθητών να λειτουργούν μέσα στο σχολείο ως ενεργά και δυναμικά μέλη μιας κοινότητας μάθησης. Για το σκοπό αυτό οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιστρατεύσουν μεθόδους και δράσεις όχι μόνο εντός των τειχών του γνωστικού τους αντικειμένου και της παραδοσιακής τάξης τους αλλά και εκτός αυτών των συμβατικών ορίων, διαθεματικά, διεπιστημονικά και ωθώντας τους μαθητές να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με μαθητές άλλων τμημάτων, τάξεων και σχολείων.

Σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky (McLeod S, 2024) η μάθηση και η λειτουργική και γνωστική ανάπτυξη κάθε ατόμου είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασής του με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του και, ειδικότερα, είναι προϊόν της επίδρασης που ασκούν πάνω του οι «σημαντικοί άλλοι» - γονείς, παιδαγωγοί -εκπαιδευτικοί και συνομήλικοι – που έχουν περισσότερες ικανότητες και γνώσεις

από αυτό. Με βάση τη θεωρία αυτή, η κοινωνική αλληλεπίδραση του μαθητή με κάποιον ικανό δάσκαλο ή συνομήλικό, του επιτρέπει να εξασκεί τις ικανότητές του είτε με σαφείς οδηγίες και ενθάρρυνση είτε αποτελώντας για αυτόν πρότυπο στάσεων και συμπεριφοράς. Η θεωρία του Vygotsky ενθαρρύνει τη συλλογική και συνεργατική μάθηση μεταξύ μαθητών- εκπαιδευτικών και μαθητών-συνομηλίκων και παρωθεί τον εκπαιδευτικό να αναζητήσει υποστηρικτικές δομές και εργαλεία που θα βοηθήσουν τους μαθητές του να αναπτύξουν κοινωνικές, γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες και να εσωτερικεύσουν αποτελεσματικά την αποκτούμενη γνώση.

Από τότε δε που ο Gardner (1993) συζήτησε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης προβάλλεται η ανάγκη ενός πολύπλευρου, μαθητοκεντρικού τρόπου διδασκαλίας μέσω εποικοδομητικών στρατηγικών που αναγνωρίζουν ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο και ρυθμό, έχουν διαφορετικές νοητικές ικανότητες και αδυναμίες και κάθε θέμα πρέπει να διδάσκεται και να προσεγγίζεται με τρόπο που να ενεργοποιεί όσο το δυνατόν περισσότερα και διαφορετικά είδη νοημοσύνης. Γίνεται επίσης κατανοητό ότι κάθε άνθρωπος έχει τη δική του ικανότητα σε επιμέρους τομείς και ότι η συνεργασία με άλλους μπορεί να βοηθήσει όλους στην ανάπτυξη ικανοτήτων στις οποίες κάποιοι υστερούν και στην τόνωση του ομαδικού πνεύματος σε ομάδες όπου το κάθε άτομο αναλαμβάνει υπεύθυνα και ενεργά το ρόλο που ταιριάζει στις ικανότητές του.

Στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner έρχεται να προστεθεί η συζήτηση για τη συναισθηματική νοημοσύνη που αφορά την ικανότητα των ανθρώπων για επίγνωση, έλεγχο και διαχείριση των συναισθημάτων τους, για εξεύρεση κινήτρων αυτοελέγχου και αυτοκυριαρχίας, για ενσυναίσθηση και δεξιότητα επίγνωσης και διαχείρισης των συναισθημάτων των άλλων. Ο Goleman (2009) υποστηρίζει ότι η συναισθηματική «αγραμματοσύνη» είναι αιτία κοινωνικής απομόνωσης, άγχους, κατάθλιψης, βίας και επιθετικότητας, προβλημάτων στη συγκέντρωση, στην προσοχή και τη σκέψη και λειτουργεί ανασταλτικά στη λειτουργική ανάπτυξη των ατόμων. Παρακινεί τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τη σημασία της συναισθηματικής παιδείας και να εφαρμόσουν ανάλογα προγράμματα: συναισθηματικής αυτοεπίγνωσης, δημιουργικής χαλιναγώγησης των συναισθημάτων, ενσυναίσθησης, χειρισμού των σχέσεων με τους άλλους. (Goleman, 2009: 387-390).

Στην πρόσφατη βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα ερευνών που σχετίζονται με τη θεωρία της συναισθηματικής παιδείας και της κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης και προτείνονται πολλαπλά εργαλεία σύμφωνα με τους σκοπούς και τις αρχές του ανωτέρω θεωρητικού πλαισίου. Μεταξύ των προτεινομένων μεθόδων τα τελευταία χρόνια έχει αναδειχθεί και αυτή της σχολικής διαμεσολάβησης. Ως τέτοια ορίζεται η διαδικασία ειρηνικής επίλυσης μιας σύγκρουσης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους διαφωνούντες μαθητές στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, με τη βοήθεια ενός τρίτου και ουδέτερου μαθητή-διαμεσολαβητή εντός μιας ρητά δομημένης και οριοθετημένης διαδικασίας που περιλαμβάνει την ενεργητική συμμετοχή και άμεση επικοινωνία των μερών με σκοπό να καταλήξουν σε μια εποικοδομητική επίλυση της διαφωνίας με τρόπο που να εγγυάται το μέγιστο κέρδος και για τις δύο πλευρές. (Αρτινοπούλου, 2010: 60-61). Η μέθοδος

εμπεριέχει τις αξίες του σεβασμού, του περι δικαίου αισθήματος, της δημοκρατίας, του διαλόγου και της συνεργασίας και, ως εκ τούτου, μέσω της βιωματικής εκπαίδευσης προτρέπει τους μαθητές να ενστερνιστούν αυτές τις στάσεις και αξίες όχι μόνο μέσα στο στενό πλαίσιο του σχολείου αλλά, ευρύτερα, σε όλα τα κοινωνικά περιβάλλοντα και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, (Αρτινοπούλου, 2010: 133). Έρευνες σε σχολεία πιλοτικής εφαρμογής προγραμμάτων σχολικής διαμεσολάβησης κατά την περίοδο 2006-2009 οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τα προγράμματα οδηγούν σε εξαιρετικά θετικά αποτελέσματα όσον αφορά τη βελτίωση των σχέσεων των μαθητών και τη διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο (Αρτινοπούλου, 2010:105-107) .

Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγουν οι έρευνες του Θάνου (2017) ο οποίος καταγράφει τα προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας που ξεκίνησαν από τις ΗΠΑ ήδη από τη δεκαετία του 1960 με θετικά και μακροχρόνια αποτελέσματα όσον αφορά την ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων, τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους και τα οποία ιδιαίτερα στις δεκαετίες 1980-90 εξαπλώνονται σε πολλές χώρες . Αναπόσπαστο στοιχείο της εφαρμογής τους αποτελεί η αξιολόγηση των προγραμμάτων που δίνει τη δυνατότητα καταγραφής των θετικών επιδράσεών τους στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας, την αύξηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών , την ανάπτυξη κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων και τη γενίκευση της καλής πρακτικής της διαμεσολάβησης και σε περιβάλλοντα εκτός σχολείου. (Θάνος, 2017: 383-385) Σε ανάλογες έρευνες από εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων σε σχολεία της Ελλάδας ο Θάνος σημειώνει πως παρά τις μεθοδολογικές δυσκολίες και τους περιορισμούς των ερευνών που αξιολογούν τέτοια προγράμματα – η μεγαλύτερη και βασικότερη επίδρασή τους εντοπίζεται στο κέρδος των μαθητών – διαμεσολαβητών σε γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο και στη βελτίωση του σχολικού κλίματος μέσω της ενδυνάμωσης της συνεργασίας των μελών της σχολικής κοινότητας. (Θάνος,2017: 396, 402)

Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια μελετώνται τα αποτελέσματα της εφαρμογής της καινοτόμου μεθόδου-δράσης της σχολικής διαμεσολάβησης ή διαμεσολάβησης συνομηλίκων ως εργαλείου ενδυνάμωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθημάτων και ενίσχυσης της συνοχής της σχολικής κοινότητας . Γενικός στόχος της έρευνας – δράσης ορίστηκε η οικοδόμηση ενός υγιούς, ασφαλούς και δημοκρατικού σχολικού περιβάλλοντος ικανού να προλάβει τη δημιουργία εντάσεων μεταξύ των μαθητών και τέτοιου ώστε να τους παράσχει συναισθηματική παιδεία και να τονώσει τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Ειδικότερα, μέσω της γνωριμίας των μαθητών με το θεσμό και τις μεθόδους της σχολικής διαμεσολάβησης και της εκπαίδευσής τους στη διαδικασία αυτή επιδιώχθηκαν: η ομαλή υποδοχή των μικρών μαθητών της Α΄ Γυμνασίου και η υποβοήθησή τους να μετουσιωθούν από άτομα σε ομάδα, η καλλιέργεια μιας δημοκρατικής κουλτούρας αλληλοσεβασμού και ειρηνικής επίλυσης διαφορών, η βελτίωση της επικοινωνίας και των σχέσεών τους και η παρότρυνσή τους να προσφέρουν λύσεις και να παρεμβαίνουν δημοκρατικά σε περιστατικά εντάσεων μεταξύ συμμαθητών τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας – δράσης μπορούν να αποτυπωθούν στα εξής:

1. Κατά πόσον μπορεί η μέθοδος της σχολικής διαμεσολάβησης να τονώσει τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών;
2. Κατά πόσον μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και τη σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των μαθητών;
3. Κατά πόσον μπορούν οι εκπαιδευόμενοι μαθητές να λειτουργήσουν πολλαπλασιαστικά και συνεκτικά στο σύνολο της σχολικής κοινότητας;

Μεθοδολογία

Κατά το σχολικό έτος 2023-24 η Σύμβουλος Σχολικής Ζωής του Προτύπου Γυμνασίου Πατρών, στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας και της σχεδίασης δράσεων που θα συμβάλλουν στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, εστίασε στον άξονα της παιδαγωγικής λειτουργίας του σχολείου και συγκεκριμένα στο δείκτη των σχέσεων μεταξύ μαθητών και ανέλαβε το συντονισμό σχεδίου δράσης με σκοπό τη σύσφιξη των σχέσεων των μαθητών και τη βελτίωση του κλίματος της σχολικής κοινότητας.

Προηγήθηκε η διερεύνηση του σχολικού κλίματος και ο προσδιορισμός των αναγκών της σχολικής μονάδας προς αυτήν την κατεύθυνση όπως αποτυπώθηκαν: από τα τεκμήρια του Βιβλίου Σχολικής Ζωής του προηγούμενου σχολικού έτους, απ' τα ημερολόγια και τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών που μοιράστηκαν τους προβληματισμούς τους με τη Σύμβουλο Σχολικής Ζωής και από κατ' ιδίαν συνεντεύξεις της Συμβούλου με το Διευθυντή και εκπαιδευτικούς που προθυμοποιήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Από την έρευνα προέκυψε πως το σχολείο δεν εμφανίζει προβλήματα σχολικής βίας και παραβατικών συμπεριφορών. Ωστόσο, λόγω του ότι πρόκειται για σχολική μονάδα στην οποία οι μαθητές εγγράφονται έπειτα από δοκιμασία σε εξετάσεις και καθώς προέρχονται από πλήθος διαφορετικών δημοτικών σχολείων, κοινή ομολογία ήταν το γεγονός ότι οι μαθητές της Α' γυμνασίου καθυστερούν να μετουσιωθούν από άτομα σε ομάδα, δυσκολεύονται να συσφίξουν τη συνοχή των σχέσεών τους και σε μεγάλο βαθμό λειτουργούν εντός τάξης ανταγωνιστικά – πιθανόν και λόγω του υψηλού ποσοστού αριστείας των φοιτούντων μαθητών στο σχολείο-. Κοινή ήταν και η διαπίστωση πολλών εκπαιδευτικών ότι αρκετοί μαθητές, αν και γνωστικά βρίσκονται σε πολύ υψηλό επίπεδο, εντούτοις υστερούν σε κοινωνικές δεξιότητες διαχείρισης των συναισθημάτων τους, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Δεδομένων αυτών συναποφασίστηκε η έρευνα – δράση να εστιαστεί για το τρέχον σχολικό έτος στους νεοεισερχόμενους μαθητές της Α' Γυμνασίου. Με τη στήριξη και τη συνεργασία του Διευθυντή και του Συλλόγου Εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, η Σύμβουλος Σχολικής Ζωής έλαβε την πρωτοβουλία να εφαρμόσει πρόγραμμα εκπαίδευσης μαθητών στη μέθοδο της Σχολικής Διαμεσολάβησης και να πραγματοποιήσει έρευνα δράσης (Τσαφός & Κατσαρού, 2003, Κατσαρού, 2016) για να ανιχνευθεί η δυνατότητα συμβολής της

μεθόδου στην ενίσχυση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και τη σύσφιξη της συνοχής της σχολικής τους κοινότητας. Η ίδια η μέθοδος της έρευνας – δράσης βασίστηκε πάνω στο μοντέλο της κυκλικής σπειροειδούς διάστασης: σχεδίαση – δράση – παρατήρηση - αναστοχασμός – αναθεώρηση – επανασχεδίαση που μετουσιώνουν τον εκπαιδευτικό σε ερευνητή και εξασφαλίζουν τη διασύνδεση της έρευνας με τη δράση και της θεωρίας με την πράξη (Κατσαρού & Τσάφος, 2003. Κατσαρού 2016).

Για το σχεδιασμό και την υλοποίηση της δράσης αξιοποιήθηκαν καλές μεθοδολογικές πρακτικές που η συντονίστρια της δράσης αποκόμισε:

- από σειρά επιμορφωτικών σεμιναρίων φορέων του Υπουργείου Παιδείας για τη σχολική διαμεσολάβηση που παρακολούθησε κατά τα σχολικά έτη 2022-2024
- από το εγκεκριμένο από το Υπουργείο Παιδείας υλικό και τη μεθοδολογία που προτείνεται για τη σχολική διαμεσολάβηση από τον Οδηγό Σχολικής Διαμεσολάβησης του οργανισμού «Αντιγόνη» (Κέντρου Πληροφόρησης και Τεκμηρίωσης για το Ρατσισμό, την Οικολογία, την Ειρήνη και τη Μη Βία υπό την αιγίδα του ιδρύματος Χάινριχ Μπελ Ελλάδας) (Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016)
- από το υλικό και τη μεθοδολογία που προτείνεται από το Εργαστήριο Μελέτης Κοινωνικών Θεμάτων, ΜΜΕ και Εκπαίδευσης (ΜΕ.Κ.ΘΕ.ΜΕ.) του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και τον επιστημονικά υπεύθυνο Καθηγητή κ. Θάνο Θ. όπως αυτά συνοψίζονται στο βιβλίο του «Σχολική Διαμεσολάβηση» (Θάνος, 2017)
- από το υλικό και τη μεθοδολογία της κ. Αρτινοπούλου Β. όπως αυτό συνοψίζεται στο βιβλίο της «Η Σχολική Διαμεσολάβηση» (Αρτινοπούλου, 2010)
- από τη διάχυση καλών πρακτικών άλλων σχολείων που εφαρμόζουν προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης εντός και εκτός Αχαΐας και αλληλεπιδρούν δια του Δικτύου Σχολείων Σχολικής Διαμεσολάβησης που συντονίζει το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Προηγήθηκε η ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας πάνω στη γενικότερη δημοκρατική κουλτούρα και το ήθος αλληλοσεβασμού και εποικοδομητικής επικοινωνίας που το Σχολείο ενστερνίζεται και επιδιώκει να εμφυσήσει στους μαθητές του. Για το σκοπό αυτό σε όλα τα τμήματα έγιναν στην αρχή του σχολικού έτους παρουσιάσεις του Εσωτερικού Σχολικού Κανονισμού και ακολούθησαν δημοκρατικές συζητήσεις που κατέληξαν στη σύναψη Συμβολαίων Τάξεων ενώ, σε δεύτερο χρόνο πραγματοποιήθηκε δράση ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης για το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού. Εν συνεχεία παρουσιάστηκε στους μαθητές της Α Γυμνασίου η μέθοδος της Σχολικής Διαμεσολάβησης και ενημερώθηκαν ότι το Σχολείο προτίθεται να ξεκινήσει πρόγραμμα εκπαίδευσης Σχολικής Ομάδας Διαμεσολάβησης (ΣΟΔ). Δόθηκε έμφαση στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και ζητήθηκε από τους μαθητές να εκδηλώσουν ενδιαφέρον συμμετοχής μέσα από ερωτηματολόγια που επεδίωκαν, ταυτόχρονα με το ενδιαφέρον τους, να ανιχνεύσουν και τις συναισθηματικές και επικοινωνιακές δεξιότητές τους. Ταυτόχρονα πραγματοποιήθηκε ανάλογη ενημέρωση των

γονέων και κηδεμόνων και ζητήθηκαν εγκριτικά σημειώματα της συμμετοχής των παιδιών στη δράση. Σε σύνολο 64 μαθητών της Α Γυμνασίου εκδήλωσαν ενδιαφέρον συμμετοχής στη ΣΟΔ 15 μαθητές και μαθήτριες από τα τρία συνολικά τμήματα της Α Τάξης (10 κορίτσια και 5 αγόρια) δηλαδή ένα ποσοστό 23% της δύναμης των μαθητών, σημαντικό ώστε να μετουσιωθεί σε κρίσιμη μάζα «σημαντικών Άλλων» κατά τα πρότυπα Vygotsky και να λειτουργήσει πολλαπλασιαστικά όσον αφορά τη διάχυση των οφελών της μεθόδου στη σχολική κοινότητα.

Εν συνεχεία, ξεκίνησαν τα εργαστήρια εκπαίδευσης της ομάδας σχολικής διαμεσολάβησης που υλοποιήθηκαν κυρίως εκτός διδακτικού ωραρίου και για τη διεξαγωγή των οποίων αξιοποιήθηκε κυρίως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος μέσα από βιωματικά παιχνίδια ρόλων και θεατρικό παιχνίδι σε προσομοιώσεις - σενάρια συγκρούσεων. Κατά τα εργαστήρια, συνολικά 8 δίωρες συναντήσεις στο διάστημα Δεκεμβρίου 2023 – Μαρτίου 2024, οι μαθητές εξασκήθηκαν στον ορισμό και τη διαχείριση συγκρούσεων, σε τεχνικές ενεργητικής ακρόασης και καλής επικοινωνίας, στην όξυνση της ενσυναίσθησής τους και στην αντίληψη της έννοιας της προοπτικής, αλλά και στην αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων τους και των συναισθημάτων των άλλων. Ακόμα γνώρισαν το ρόλο και τις υποχρεώσεις του μαθητή – διαμεσολαβητή ως ουδέτερου, αμερόληπτου παρατηρητή – διαιτητή που δεσμεύεται από τις αρχές της εχεμύθειας και του αλληλοσεβασμού και οφείλει να εμπνέει εμπιστοσύνη και να δίνει το στίγμα της σοβαρότητας της διαδικασίας της διαμεσολάβησης. Εν συνεχεία, μέσα από παιχνίδια προσομοιωτικών διαμεσολαβήσεων και μέσω της τεχνικής της ετεροπαρατήρησης, ασκήθηκαν στα στάδια της διαμεσολάβησης (Αρτινοπούλου, 2010, Γρηγοριάδου -Τέλλιου, 2016, Θάνος, 2017):

- Γνωριμία διαμεσολαβητή - εμπλεκόμενων / οριοθέτηση παρέμβασης, κανόνες - πλαίσιο - προσδοκίες
- Ακρόαση: εντοπισμός προβλήματος - συγκρουόμενων συμφερόντων
- Λόγος στους εμπλεκόμενους : εκμείωση πληροφοριών - ενθάρρυνσή τους να εκφραστούν, να εξωτερικεύσουν, να καταθέσουν την αλήθειά τους
- Προσπάθεια γεφύρωσης απόστασης, ενθάρρυνσή τους να επικοινωνήσουν και να προτείνουν πιθανές λύσεις
- Αξιολόγηση λύσεων / πρόκριση εκείνης που είναι κοινά αποδεκτή και βιώσιμη από όλα τα μέρη
- Συμφωνία
- Αναμνηστική συνάντηση ελέγχου της πορείας της σχέσης και του βαθμού τήρησης της συμφωνίας.

Καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της δράσης η συντονίστρια –ερευνήτρια εκπαιδευτικός τηρούσε ημερολόγιο παρατήρησης και αναστοχασμού και κατέγραφε στο Βιβλίο Σχολικής Ζωής τα πρακτικά των εργαστηρίων της ΣΟΔ. Παράλληλα με τα εργαστήρια οι δράσεις της ΣΟΔ παρουσιάζονταν και στην ολομέλεια των τμημάτων κυρίως με τη μορφή παιχνιδιού ρόλων προσομοιωτικών διαμεσολαβήσεων με σκοπό τη διάχυση της πρακτικής και την παρότρυνση των υπολοίπων μαθητών να εξοικειωθούν με τη μέθοδο

και να την ενστερνιστούν σε επίπεδο στάσεων και συμπεριφορών.

Αποτελέσματα

Μετά το πέρας των εργαστηρίων οι 15 μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα κλήθηκαν να το αξιολογήσουν μέσα από ένα ερωτηματολόγιο που σκοπό είχε να ανιχνεύσει τα αποτελέσματα της έρευνας – δράσης και να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 14 κλειστού τύπου ερωτήσεις της κλίμακας Likert με τις οποίες ζητούνταν από τους μαθητές να εκφράσουν το βαθμό συμφωνίας- διαφωνίας τους με μία σειρά προτάσεων κρίσεως που αφορούσαν το βαθμό επίτευξης των στόχων που είχαν τεθεί και μία ανοικτού τύπου ερώτηση ανίχνευσης απόψεων -προτάσεων των μαθητών για βελτίωση του προγράμματος.

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (73%) βρήκαν το πρόγραμμα εκπαίδευσης στο ρόλο του διαμεσολαβητή πολύ ενδιαφέρον ενώ το 27% το βρήκε αρκετά ενδιαφέρον. Στην ερώτηση αν ο ενθουσιασμός τους για το πρόγραμμα παρέμεινε ίδιος, οι απαντήσεις των μαθητών υπήρξαν ισοκαταναεμημένες αφού 33,3% απάντησε πολύ, 33,3% αρκετά και 33,3% λίγο. Όλοι οι μαθητές δήλωσαν ότι η συντονίστρια εκπαιδευτικός ήταν σε πολύ μεγάλο βαθμό γνώστρια του αντικειμένου και ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους. 13 μαθητές (86,6%) δήλωσαν ότι η εκπαίδευση ήταν πολύ κατατοπιστική όσον αφορά τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν για να ανταποκριθούν σε μία σχολική διαμεσολάβηση ενώ μόλις 2 (13,4%) δήλωσαν αρκετά. Όλοι οι μαθητές δήλωσαν ότι η συμμετοχή τους στην ομάδα ήταν πολύ ικανοποιητική για αυτούς. Στην ερώτηση αν θεωρούν πως θα δυσκολευτούν να ανταποκριθούν στο ρόλο του διαμεσολαβητή σε πραγματικές συνθήκες το 33,3% απάντησε καθόλου ενώ το 66,6% απάντησε λίγο. Το 80% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι αξιοποίησε σε αρκετά μεγάλο βαθμό πρακτικές που διδάχθηκαν στο πρόγραμμα (ενσυναίσθηση, κατανόηση της οπτικής γωνίας του άλλου, αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων, στάδια διαμεσολάβησης). Στην ερώτηση αν κατά τη διάρκεια του προγράμματος έδωσαν συμβουλές σε συμμαθητές τους για τη διαχείριση εντάσεων-συγκρούσεων τις οποίες εμπνεύστηκαν από το πρόγραμμα διαμεσολάβησης το 33% των συμμετεχόντων απάντησε πολύ, και 33% αρκετά, ενώ μικρότερα ποσοστά έλαβαν οι άλλες απαντήσεις. Όλοι οι μαθητές απάντησαν ότι μετά το πρόγραμμα αισθάνονται ότι μπορούν να διαχειριστούν πολύ αποτελεσματικότερα συγκρούσεις και ότι η διαμεσολάβηση ως τρόπος να λύνονται οι διαφορές τους άρεσε πολύ. Στην ερώτηση αν το πρόγραμμα συνέβαλε στην καλλιέργεια του δημοκρατικού τους ήθους όλοι οι μαθητές απάντησαν πολύ και στην ερώτηση αν θα ήθελαν το πρόγραμμα να συνεχιστεί και την επόμενη χρονιά όλοι οι μαθητές απάντησαν επίσης πολύ. Στην ανοικτού τύπου ερώτηση αναφορικά με προτάσεις για πιο αποτελεσματική λειτουργία του προγράμματος σε περίπτωση που συνεχιστεί και την επόμενη χρονιά οι καταγραφές των παιδιών συνοψίζονται στα εξής: θα ήθελαν οι συναντήσεις της ΣΟΔ και τα εργαστήρια να γίνονταν συχνότερα και πιο συστηματικά και να τους αφιερωνόταν περισσότερος χρόνος, να υπάρχει σταθερή ώρα και ημέρα συνάντησης, να διευρυνθεί το πρόγραμμα και στις άλλες τάξεις ώστε να συνεργαστούν με περισσότερα παιδιά, να αποκτήσει περισσότερο πρακτικό χαρακτήρα

και να ασκηθούν σε πραγματικές διαμεσολάβησης σε ρεαλιστικές συνθήκες.

Συζήτηση

Παρά τις αντικειμενικές μεθοδολογικές δυσκολίες ποσοτικοποίησης των αποτελεσμάτων τόσο οι απόψεις των παιδιών όπως αυτές αποτυπώθηκαν στα ερωτηματολόγια όσο και οι παρατηρήσεις και ο αναστοχασμός της συντονίστριας εκπαιδευτικού που τεκμηριώνεται από το Βιβλίο Σχολικής Ζωής και το Ημερολόγιο των Εργασιών και αποτυπώνεται στην έκθεση αποτίμησης της δράσης την οποία η εκπαιδευτικός έχει μοιραστεί με το Διευθυντή και το Σύλλογο Εκπαιδευτικών, συντείνουν στο ότι η αποτίμηση του σχεδίου δράσης είναι θετική προς τους σκοπούς και στόχους που είχαν τεθεί. Συμπεραίνεται ότι η μέθοδος της σχολικής διαμεσολάβησης μπορεί να παράσχει συναισθηματική παιδεία στους εμπλεκόμενους μαθητές και να τονώσει σημαντικά τη συναισθηματική τους νοημοσύνη καθώς και να λειτουργήσει αποτελεσματικά στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και τη σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Επιπλέον εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευόμενοι μαθητές μπορούν να λειτουργήσουν πολλαπλασιαστικά και συνεκτικά στο σύνολο της σχολικής κοινότητας. Η μέθοδος ήταν σύμφωνη με την κουλτούρα του Σχολείου και την πρόθεσή του να διαχύσει τις αρχές της Δημοκρατίας και της Συνεργασίας στους μαθητές/τριες της Α Τάξης ενώ η δράση, σε όλα τα στάδιά της, πέτυχε σε σημαντικό βαθμό την υποδοχή και προσαρμογή των μικρών μαθητών σε ένα θετικό σχολικό κλίμα και είναι ασφαλές να ειπωθεί ότι λειτούργησε προληπτικά στην αποφυγή εντάσεων και συγκρούσεων μεταξύ τους.

Από την άλλη πλευρά η έρευνα δράσης, αν και συμβάλλει στην αυτογνωσία των συμμετεχόντων ατόμων και στην αλλαγή των στάσεων και αντιλήψεών τους, δεν μπορεί να οδηγήσει σε γενικεύσεις καθώς αφορά μεμονωμένη περίπτωση ιδωμένη υπό το στενό πρίσμα του συγκεκριμένου μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας (Κασσωτάκης, 2022). Σημαντικοί εξάλλου ανασταλτικοί παράγοντες που συνάντησε η έρευνα – δράση δυσχέραναν την ομαλή διεξαγωγή της και δεν επέτρεψαν τον επανασχεδιασμό και επανεφαρμογή δεύτερου κύκλου δράσης μέσα στο τρέχον σχολικό έτος. Τέτοιοι ήταν το γεγονός ότι το στενά ασφυκτικό ωρολόγιο πρόγραμμα εκ των πραγμάτων δεν αφήνει πολλά περιθώρια ευελιξίας τέτοιων προγραμμάτων. Επιπλέον, το σχέδιο έλαβε θεωρητικά μεν αλλά όχι πρακτικά την πλήρη υποστήριξή του από τους εκπαιδευτικούς του Σχολείου, κυρίως λόγω της ύπαρξης πολλών παράλληλων δράσεων, ομίλων και προγραμμάτων που το σχολείο είχε σε εξέλιξη την τρέχουσα χρονιά αλλά και του πλήθους των εκπαιδευτικών εκδρομών που υλοποιήθηκαν το διάστημα Μαρτίου – Απριλίου στα πλαίσια των αντίστοιχων δράσεων, ομίλων και προγραμμάτων. Το γεγονός αυτό δυσκόλεψε σημαντικά τη διαθεσιμότητα των μαθητών να εμπλακούν στα εργαστήρια της ΣΟΔ και επηρέασε ακόμη και τη δυνατότητα εξασφάλισης μιας συγκεκριμένης ημέρας και ώρας συναντήσεων της ΣΟΔ.

Μελλοντικές ερευνητικές προοπτικές και δυνατότητες πρακτικής αξιοποίησης της έρευνας – δράσης θα ήταν ο σχεδιασμός ενός β' κύκλου κατά το επόμενο σχολικό έτος στον οποίον οι ήδη εκπαιδευμένοι διαμεσολαβητές θα λειτουργήσουν ως

πολλαπλασιαστές και θα συμβάλλουν ενεργά στην εμπλοκή και εκπαίδευση και άλλων μαθητών. Ακόμα, θετικό θα ήταν η δράση να γενικευτεί και να εμπλέξει μαθητές από όλα τα τμήματα – τάξεις του σχολείου ώστε να εξασφαλιστεί η αποδοχή των διαμεσολαβητών από το σύνολο της σχολικής κοινότητας και να ενδυθεί το ανάλογο κύρος που θα της επιτρέψει τη διάχυση των ωφέλιμων αποτελεσμάτων της σε όλους τους μαθητές. Τέλος απαραίτητη κρίνεται η αξιολόγηση του προγράμματος από το σύνολο της μαθητικής κοινότητας (εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων).

Είναι απαραίτητο το Σύγχρονο Σχολείο να συμβάλλει με κάθε τρόπο στην πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, στην κοινωνικοποίηση και τη συναισθηματική τους στήριξη και στη διαμόρφωση υγιών στάσεων, αξιών και συμπεριφορών που θα δημιουργήσουν δημοκράτες και ενεργούς πολίτες. Ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να ανταποκριθούν στο ζητούμενο και να εργαστούν συλλογικά προς αυτήν την κατεύθυνση.

Βιβλιογραφία

- Artinopoulou, V. (2010). *I Scholiki Diamesolavisi: Ekpaidevontas tous mathites sti diacheirisi tis vias kai tou ekfovismou. Athina, Nomiki Vivliothiki.*
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (Eds.), *The Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. 17-66. Dordrecht: Springer.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books/Hachette Book Group.
- Goleman, D. (1998). Η συναισθηματική νοημοσύνη, μεταφρ. Παπασταύρου Α., Αθήνα: *Ελληνικά Γράμματα*.
- Grigoriadou, E. & Telliou A. (2016). Scholiki Diamesolavisi: Enas odigos gia tin epilysi sygkrouseon sto scholeio apo synomilikous. *Thessaloniki: Antigoni*.
- Kassotakis, M. (2022). Axiologisi ton Scholikon Monadon kai ton Ekpai-deftikon Protovathmias kai Deftrovathmias Ekpaidefsis, *Athina: Ekdoseis Grigori*.
- Katsarou, E. (2016). Ekpaideftiki Erevna-Drasi: Polyparadeigmatiki die-revnisi gia tin anamorfosi tis ekpaideftikis praxis. *Athina: Kritiki*.
- Katsarou, E. & Tsafos, V. (2003). Apo tin Erevna sti Didaskalia. I ek-paideftiki Erevna Drasis. *Athina: Savvala*.
- McLeod S, (2024) *Vygotsky's Theory Of Cognitive Development* <https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html> (ανακτήθηκε την 30-4-2024)

Thanos, Th. (2017). Scholiki diamesolavisi. *Thessaloniki: Ekdoseis Kyriakidi*.

Voulalas, Z. D., & Sharpe, F. G. (2005). Creating schools as learning communities: Obstacles and processes. *Journal of educational administration*, 43(2), 187-208.

Ο μύθος στον Ν. Καζαντζάκη
{από την 4^η συνομιλία Καζαντζάκη – Σιπριό}

Βασιλική Μελισσουργού, εκπαιδευτικός ΠΕ02, Μ.Σc. «Διοίκηση Πολιτισμικών Μονάδων»

Περίληψη

Έξι μήνες πριν τον θάνατό του, τον Μάιο του 1957, ο Ν. Καζαντζάκης παραχώρησε μια συνέντευξη στον Γάλλο δημοσιογράφο και συγγραφέα Pierre Sipriot. Με ύφος εξομολογητικό και πνεύμα ειλικρίνειας μίλησε για την ζωή και το έργο του ως ανθρώπου και ως συγγραφέα με πνευματική αποστολή. Μέσα από τα λεγόμενά του, αποκαλύφθηκε η μεγάλη αγάπη του για την γενέτειρά του, την Κρήτη, καθώς και οι αγώνες των συμπατριωτών του για την απελευθέρωσή τους από τον οθωμανικό ζυγό. Τα έργα του αποδεικνύουν την ελληνικότητα και την συνέχεια του έθνους, ενώ τα ταξίδια του σε Ευρώπη, Αφρική, Ασία δηλώνουν την ασίγαστη επιθυμία του να ανακαλύψει την γνώση, την αλήθεια, την ουσία της ζωής. Γνώρισε πολλές θρησκείες και φιλοσοφίες, ενώ ήρθε σε επαφή μέσω των έργων τους με σημαντικές προσωπικότητες, όπως τον Όμηρο, τον Πλάτωνα, τον Dante Alighieri, τον Friedrich Nietzsche, τον δάσκαλό του, Henri Bergson. Οι ήρωές του είναι ανθρώπινοι χαρακτήρες με αρετές και πάθη, που μοχθούν για την κατάκτηση του καλού και πασχίζουν για την ελευθερία και την αγιότητα.

Λέξεις – κλειδιά: φιλοπατρία, ελευθερία, ελληνικότητα, αλήθεια, πνευματικές προσωπικότητες

The myth in N. Kazantzakis

{from the 4th conversation between Kazantzakis and Siprio}

Vasiliki Melissourgou, Philologist, M.Sc. «Cultural unit management»

Abstract

Six months before his death, in May 1957, N. Kazantzakis gave an interview to the French journalist and writer Pierre Sipriot. With a confessional style and a spirit of honesty, he spoke about his life and work as a human being and as a writer with a spiritual mission. Through his words, his great love for his birthplace, Crete, was revealed, as well as the struggles of his compatriots for their liberation from the Ottoman yoke. His works prove the Greekness and continuity of the nation, while his travels to Europe, Africa, Asia show his insatiable desire to discover knowledge, the truth, the essence of life. He got to know many religions and philosophies, while coming into contact through their works with important personalities, such as Homer, Plato, Dante Alighieri, Friedrich Nietzsche, his teacher, Henri Bergson. His heroes are human characters with virtues and passions, who toil for the conquest of good and strive for freedom and holiness.

Key-words: patriotism, freedom, Greekness, truth, intellectual personalities

Εισαγωγή

Σε μια εκ βάθους καρδίας εξομολόγησή του – *ab imo pectore* - στον Γάλλο συγγραφέα, βιογράφο, δημοσιογράφο και ραδιοφωνικό παραγωγό Πιερ Σιπριό, ο Καζαντζάκης αναγνωρίζει πως εργάζεται και δημιουργεί μόνο με το φως του ζείδωρου ήλιου. Ταξιδεύει αδιάκοπα σε Ευρώπη και Ασία, αναζητώντας «την πρωτόγονη αγνότητα» της γης και την αληθινή ταυτότητα του ανθρώπου (Καζαντζάκης- Σιπριό, 2023). Την πραγματική, την γνήσια ουσία της ανθρώπινης ύπαρξης που ως άλλος Σωκράτης, ψάχνει να ανακαλύψει και να φανερώσει. Ο Αριστοτέλης στο έργο του «*Μετά τα Φυσικά*» αναφέρει την ομοιότητα του φιλοσόφου με εκείνον που αγαπά τους μύθους. Η ερμηνεία είναι απλή. Η μυθοπλασία ήταν η πρώτη απόπειρα των ανθρώπων να εξηγήσουν τα φαινόμενα και την φυσική νομοτέλεια, όταν ακόμα δεν δίνονταν ορθολογικές επεξηγήσεις. Πρώτα ήρθαν οι μύθοι για την δημιουργία του κόσμου και μετά τα λογικά επιχειρήματα. Άρα, η δημιουργία μύθων κάλυπτε την άγνοια των ανθρώπων και ικανοποιούσε την έμφυτη ανάγκη τους για γνώση! (Τσάτσος, 1986).

Αναφέραμε τον Σωκράτη. Ο Πλάτωνας, μαθητής του Σωκράτη αντιμαχόμενος και ο ίδιος τον γραπτό λόγο και το βιβλίο, που δεν δίνει απάντηση στις απορίες των αναγνωστών, χρησιμοποιεί τον μύθο σε μια προσπάθεια να εξηγήσει την θεωρία του. Πράγματι, ο μύθος συγκεντρώνει πολλά θετικά στοιχεία. Είναι απλός και κατανοητός, σαγηνεύει και ελκύει την περιέργεια, επιστρατεύει την φαντασία, ερμηνεύει περίπλοκες και φιλοσοφικές έννοιες απλοϊκά. Και φυσικά διδάσκει με το «*ηθικόν δίδαγμα*»! Ας θυμηθούμε τους τρεις κύκλους από όπου αντλούσαν την έμπνευσή τους οι μεγάλοι τραγικοί: τον τρωικό, τον αργοναυτικό και τον θηβαϊκό. Οι παραστάσεις τους καλούνταν διδασκαλίες. Μέσα από τους μύθους παρουσίαζαν μια ιστορία, έναν λαό και τις συνήθειες του, τον πολιτισμό και τα κατορθώματά του. Οι τραγικοί ποιητές με τις διηγήσεις τους για τους ανθρώπους φώτιζαν το μέλλον τους μέσα από το παρελθόν τους. Έδειχναν την μέλλουσα πορεία τους μέσα από τα λάθη που διέπραξαν.

Ο μύθος του Καπετάν Μιχάλη και η ελευθερία

Και ο Καζαντζάκης αρέσκεται να παρουσιάζει μύθους, ιστορίες ανθρώπων, όπως εκείνη του καπετάν Μιχάλη, που αφηγείται την ιστορία και τους αγώνες της Κρήτης, προκειμένου να αποτινάξει τον τουρκικό ζυγό. Το μυθιστόρημα συνομιλεί με την Ιλιάδα του Ομήρου. Σε συνεργασία με τον Ι.Θ. Κακριδή μετέφρασε το ηρωικό έπος το 1942, ενώ προχώρησε σε μια αναθεωρημένη προσπάθεια το 1952-1953. Το 1949 – 1950 ολοκλήρωσε τον «Καπετάν Μιχάλη» (Πασχάλης, 2015). Ο Μιχάλης Μερακλής (1977) ήταν ο πρώτος που διέκρινε ομοιότητες ανάμεσα στο καζαντζακικό μυθιστόρημα και την Ιλιάδα, χαρακτηρίζοντας τον συγγραφέα «*Όμηρο της Νεώτερης Ελλάδος*». Στο άρθρο της η Elizabeth Constadinides “*Kazantzakis and the Cretan Hero*” διατείνεται ότι ο κρητικός συγγραφέας καταπιάνεται με «*θέματα, επεισόδια, χαρακτήρες*» παρμένους από τους ηρωικούς μύθους της Αρχαίας Ελλάδας (Constadinides, 1984). Αλλά και ο ίδιος ο Καζαντζάκης σε μια επιστολή του το 1953 προς τον Αιμ. Χουρμούζιο δήλωσε ότι πρόκειται για «*το επικό μυθιστόρημα της Κρήτης*» (Καζαντζάκης, 1977) Συνηθισμένος στην παράλληλη απασχόληση ο Καζαντζάκης

δέχεται επιρροές από το πολεμικό έπος, μεταφέροντας την μήνιν του Αχιλλέα για την αρπαγή της Βρισηίδας από τον Αγαμέμνονα στην οργή και την ζήλεια του κεντρικού ήρωα του μυθιστορήματος για την Εμινέ. Ο Κοσμάς Πολίτης ακολούθησε την ίδια συγγραφική τακτική επιλέγοντας την επική(*Eroica*) με τη συναισθηματική πλοκή(*Erotica*). Παλεύοντας ο καπετάν Μιχάλης με τις εσωτερικές συγκρούσεις και το ερωτικό του πάθος για την Τουρκάλα Εμινέ, δίνοντας έναν εσωτερικό αγώνα παράλληλα με εκείνον για τους εξωτερικούς εχθρούς, τους Τούρκους, φαίνεται να ταυτίζεται περισσότερο με το σύνθημα «Ελευτερία και Θάνατος», παρά με εκείνο που γράφονταν στο μπαϊράκι του «Ελευτερία ή Θάνατος» για την απελευθέρωση της Κρήτης.

Στο ίδιο μυθιστόρημα εμφανής είναι η επίδραση από τον σαιξπηρικό Οθέλλο. Ο Καζαντζάκης θαύμαζε τον Σαίξπηρ και ευχόταν να μοιάζει στον μεγάλο δραματουργό.

Ο καπετάν Μιχάλης έχει ως λογοτεχνικό πρότυπο τον Οθέλλο, υιοθετεί την ίδια ιδεολογική αντίληψη που θέλει τον γυναικείο πειρασμό να βασανίζει τους άνδρες(Παϊδας,2001) Η γυναίκα στην λογοτεχνική παραγωγή του Καζαντζάκη τιμωρείται με φρικτό θάνατο για την ιδιότητα αυτή της γυναικειάς φύσης(πρβ. το τέλος της Εμινέ, Δεισιδαιμόνας). Το ταξίδι του στην Αγγλία το 1939 συντελεί στην επαφή του με τα σαιξπηρικά έργα, την μετάφραση του «Οθέλλο» και την προσπάθειά του να μεταφερθεί η υπόθεση στο θέατρο «Κοτοπούλη». Ακόμη, αφιερώνει δυο κεφάλαια στον Άγγλο συγγραφέα στο βιβλίο του Ταξιδεύοντας: Αγγλία, ενώ στην περιήγησή του στην Κρήτη διαλέγει τα βιβλία του Δάντη και του Σαίξπηρ(Πασχάλης,2015).

Η προσωπικότητα του Ζορμπά

Το πρώτο μυθιστόρημα του Καζαντζάκη «*Βίος και Πολιτεία του Αλέξη Ζορμπά*» απεικονίζει το πρώιμο ενδιαφέρον του για τα έργα του Σαίξπηρ «Τρικυμία» και «Οθέλλος».

Οι δύο κεντρικοί ήρωες είναι εκ διαμέτρου αντίθετοι. Ο Ζορμπάς-εργάτης της γης ζει έντονα και παθιασμένα, αντιδρά με υπερβολικό τρόπο- γελάει, κλαίει, αγαπάει, μισεί, χορεύει, σκάβει στο λιγνιτωρυχείο- μετουσιώνει έναν *διονυσιακό χαρακτήρα* που διέπεται από παραφροσύνη και παντελή έλλειψη του μέτρου και του ορθού λόγου. Στους αντίποδες του Ζορμπά, ο Καζαντζάκης – το αφεντικό ταυτίζεται με τον *Απόλλωνα* που εκπροσωπεί την σύνεση, την φρονιμάδα, τον έλεγχο των παθών, την ηρεμία και την αταραξία. Ο Ζορμπάς υποστηρίζει την ανθρώπινη φύση, αναπαριστά την φυσικότητα, απεχθάνεται την φαινομενικότητα και υπηρετεί την αυθεντικότητα. Για τον Νίτσε, η μουσική θεωρείται ευθεία εκδήλωση του Ενός, το τραγούδι και ο χορός εκφάνσεις και εκφράσεις ενός αρχέγονου όντος. Στο πλαίσιο μιας διονυσιακής τελετουργίας, το τραγούδι και οι κινήσεις καταργούν την εξατομίκευση, εντάσσουν το άτομο ως μέλος σε μια ανώτερη κοινότητα, ο *καλλιτέχνης γίνεται έργο τέχνης*(Νίτσε, 1956). Ο Ζορμπάς με το σαντούρι του και τον χορό αποτελεί ο ίδιος *έργο τέχνης*.

«*Το συναξάρι του Ζορμπά*» αρχική επιλογή ως τίτλος, γραμμένο το 1941-43, περίοδο Κατοχής της Ελλάδας από τους Ιταλούς αρχικά, από τους Γερμανούς, μετέπειτα, παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά της χώρας. Στο πρόσωπο του Ζορμπά που διαθέτει

ανθεκτικότητα, ικανότητα αντιμετώπισης δυσκολιών, πίστη στις μικρές χαρές, ανθρωπιά, αγάπη στη φυσική νομοτέλεια και εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του, βλέπουμε όλους τους καθημερινούς ανθρώπους της εποχής εκείνης. Ο Ζορμπάς γίνεται μύθος, υπόθεση που συμπεριλαμβάνει όλους τους απελευθερωμένους από τον φόβο Έλληνες με την αισιοδοξία της ανάκαμψης και της προκοπής (Bien, 2007).

Τα σονέτα του Σαίξπηρ και η «Θεία Κωμωδία» του Δάντη εμπνέουν τη μυθοπλασία και συμβάλλουν στη λογοτεχνικότητα του Καζαντζάκη. Η Τρικυμία του Σαίξπηρ εκτυλίσσεται σε ένα εξωτικό νησί της Μεσογείου, κοντά στην Αφρική και η Κρήτη του Ζορμπά είναι ένα νησί με αφρικανικό χρώμα (Πασχάλης, 2015). Στον συγκεκριμένο χώρο, στην Κρήτη εσωτερική περισσότερο είναι η δράση με την μορφή των αφηγήσεων και των αναμνήσεων όλων όσων έζησαν ο Ζορμπάς και η μαντάμ Ορτάνς.

«Κατέβην χθες εις Πειραιά...» παράλληλες πλατωνικές αναφορές

Σημαντική επίδραση στο έργο του Καζαντζάκη διαδραμάτισε το έργο του Πλάτωνα. Από μαθητής, ακόμη, γνώρισε μέσω διδασκαλίας τον πλατωνικό Φαίδωνα, αργότερα, το 1912, ασχολήθηκε με τη μετάφραση *επτά ελάσσονων πλατωνικών και ψευδοπλατωνικών διαλόγων* για τη *«Βιβλιοθήκη αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων»* των εκδόσεων Φέξη, ενώ το αγαπημένο του ανάγνωσμα ήταν το *«Συμπόσιο»*. «Όπως ο Πλάτων για τον έρωτα, εμείς μιλάμε για τον Θεό» (Καζαντζάκης, 1971).

Με αφορμή την Βιογραφία και το Έργο του Σωκράτη από τους μαθητές του Πλάτωνα και Ξενοφώντα, ο Καζαντζάκης υλοποιεί την Βιογραφία του γέροντα Ζορμπά.

Κατ' αναλογία με το πρότυπο του Πλάτωνα, που υιοθετεί στους Διαλόγους του τον τίτλο του ονόματος ενός συνομιλητή – μαθητή και του δασκάλου του Σωκράτη, ο Καζαντζάκης δίνει στο έργο του τον τίτλο: *«Βίος και Πολιτεία του Αλέξη Ζορμπά»*. Ο Καζαντζάκης αξιοποιώντας τη σχέση μαθητή – δασκάλου, εναλλάσσει τους ρόλους, αφού ο δάσκαλος, αν και σοφός, μαθαίνει για την ουσία της ζωής από τον μαθητή- φίλο του (Σταυριδάκη – Ζορμπά) (Φαρίνου – Μαλαματάρη, 1998).

Ο Roderick Beaton ήταν εκείνος που διαπίστωσε ομοιότητες ανάμεσα στην πλατωνική Πολιτεία και τον «Βίο και Πολιτεία του Ζορμπά». Και στα δύο λογοτεχνικά έργα κοινή είναι η διατύπωση στην αρχή της υπόθεσης: *«Κατέβην χθες εις Πειραιά ...»*, ο Πλάτων για να παρακολουθήσει τη γιορτή μιας θρακικής θεότητας, της Βενδίδας που ταυτιζόταν με την θεά Άρτεμη και ο Καζαντζάκης για να ταξιδέψει από τον Πειραιά στην Αίγινα. Το ρήμα *κατέβην* απαντάται και στην Οδύσσεια του Ομήρου: *«κατέβην δόμον Αϊδος εἴσω...»* (ψ252), όταν ο Οδυσσεύς διηγείται στη γυναίκα του Πηνελόπη την κάθοδό του στον Άδη. Το ρήμα *«κατεβαίνω»* και το ουσιαστικό που προέρχεται από το ίδιο ρήμα *«κατάβαση»* καταγράφονται στην αρχαία και βυζαντινή γραμματεία ως *«κάθοδος»* στον κάτω κόσμο. Οι αντιθετικές έννοιες της ανάβασης και της κατάβασης στη φιλοσοφία, σύμφωνα με τον Charles P. Segal (1978) και τον Jacob Howland (1993) ταυτίζονται με τις προσπάθειες αναζήτησης της ουσίας των πραγμάτων, της αλήθειας και της γνώσης, του Φωτός και του Αγαθού που μας παραπέμπει στην αλληγορία του

σπηλαίου στην Πολιτεία του Πλάτωνα με διακειμενική αναφορά την κατάβαση του Οδυσσέα στην ομηρική Οδύσσεια.

Ο Μ. Πασχάλης(2015) επισημαίνει την ομοιότητα με την πλατωνική Πολιτεία σχετικά με το τέλος που επιλέχθηκε. Η αφήγηση του γενναίου πολεμιστή Ηρός σχετικά με τα όσα αντίκρισε στο ταξίδι του στον Κάτω Κόσμο και την προτίμησή του στον κλήρο ενός απλού, ήσυχου βίου, θυμίζει τόσο τον Οδυσσέα που καλείται να διαλέξει τον «αιρετώτερον βίον», όσο και τον αφηγητή – συγγραφέα στο έργο του Καζαντζάκη που βρίσκεται σε δίλημμα ποιο μυθιστορηματικό βίο να ακολουθήσει.

Φιλοσοφικά και Ηθικά ερωτήματα

Οι φιλοσοφικές ανησυχίες και οι ηθικοί προβληματισμοί του Καζαντζάκη απεικονίζονται και στην τριλογία του «*Προμηθέας*», τον «*Κωνσταντίνο Παλαιολόγο*» και τον «*Καποδίστρια*». Ο Προμηθέας, σύμβολο της ελευθερίας και επαναστάτης κατά της βίας και της αυθαιρεσίας μιας άδικης εξουσίας τολμά να παραβλέψει τις εντολές του Δία και για χάρη της ανθρωπότητας να «*κλέψει τις τεχνικές γνώσεις συν πυρί*». Ο ίδιος ο άνθρωπος γίνεται έτσι αρχιτέκτονα της μοίρας του χωρίς «*άνωθεν παρεμβάσεις*». Ο Προμηθέας, πνεύμα ελεύθερο, αν και αλυσοδομένος στον Καύκασο, στέλνει το μήνυμα της αντίστασης κατά των κατακτητών προς τους υποδουλωμένους Έλληνες. Το τίμημα της ελευθερίας είναι βαρύ: βασανιστήρια, φυλακή, πόνος, ακόμα και απώλεια ζωών των εξεγερμένων. Στο τέλος, όμως, έρχεται η νίκη, η λύτρωση, λύση, η αίσια έκβαση. Ο Προμηθέας ανεβαίνοντας στον ουρανό, τραγουδά την αποκατάσταση των φιλικών σχέσεων των Θεών, των Τιτάνων και των ανθρώπων. Το ίδιο ισχύει και στον Προμηθέα του Αισχύλου, όπου ο Δίας, σύμβολο της εξουσίας φιλιώνει με τον Προμηθέα, σύμβολο της σοφίας. Γιατί η εξουσία χωρίς την σοφία είναι αυταρχική, επισφαλής, ενέχουσα τον κίνδυνο της ανατροπής, ενώ η σοφία χωρίς την εξουσία ανίσχυρη και ανήμπορη. Μόνο η ένωση των δυο θα φέρει τη δικαιοσύνη στα κράτη και τα έθνη, θα εδραιώσει την ομόνοια και θα αποτρέψει την καλλιέργεια ενός διασπαστικού κλίματος και της διχόνοιας (Bien, 2007). Ο Προμηθέας εμφανίζεται και στην Οδύσ(σ)εια του Καζαντζάκη, παίρνοντας τη μορφή του ανθρώπινου Νου που αξιοποιεί τη δύναμη της φωτιάς του θεού. Η πορεία της ανθρωπότητας προδιαγράφεται θετική, έτσι όπως την οραματιζόταν ο Σέλλεϋ. Στην Οδύσ(σ)εια ο Προμηθέας παροτρύνει τις ανθρώπινες δημιουργίες του «*Ομπρός, παιδιά της γης και της φωτιάς*» ευελπιστώντας σε μια πλατωνική ανάβαση της διάνοιας του ανθρώπου(Καζαντζάκης,1957). Έχοντας δεχθεί τις επιδράσεις του Μπεργκσόν, Γάλλου φιλοσόφου, βραβείο Νόμπελ Λογοτεχνίας το 1927, αναγνωρίζει τη ζωική ορμή που οδηγεί τον άνθρωπο στην εξέλιξη και την πρόοδο.

Στο ίδιο επίπεδο ηθικών προβληματισμών, διαφαίνεται το άλλο σημαντικό θέμα και η αγωνία του Καζαντζάκη για την ομόνοια και την αρμονική συνεργασία των επαναστατημένων Ελλήνων. Στην ραψωδία Ω της Οδύσσειας με αφορμή τον στίχο Ω119-120 «*αγιατρευτη διχόνοια σπιτικιά τα κάστρα μας ρημάζει / αδέρφια γίναμε αναδέρφωτα και θα χαθεί το σόι*» ο Καζαντζάκης προβαίνει στην διαπίστωση ότι ολόκληρη η ελληνική φυλή ταλανίζεται από έριδες και αντίπαλες συρράξεις σε διάφορες περιόδους είτε στην

αρχαία, τη βυζαντινή, κατά την επανάσταση του 1821, την περίοδο του Διχασμού και του Εμφυλίου 1946-49.

Η θυσία του Καποδίστρια και η συλλογικότητα του Μακρυγιάννη

Παρακινημένος το 1942 από το θεατρικό έργο του Θεοτοκά *«Αντάρα στ'Ανάπλι»*, ο Καζαντζάκης θέλοντας και εκείνος να γράψει ένα έργο για τη ζωή του Καποδίστρια, προχωρά το 1944 σε ένα σχεδιάσμα, με πρόθεση να παραλληλίσει τον ελληνισμό μετά την Κατοχή με εκείνον του 1831(Θεοτοκάς,1965). Η χρονολογία μας παραπέμπει στη δολοφονία του Κυβερνήτη, λίγο μετά την ίδρυση του ελληνικού κράτους με τις *«προστατίδες»* και *«εγγυήτριες»* δυνάμεις, Αγγλία, Γαλλία και Ρωσία. Ο παραλληλισμός αφορά πάλι την απελευθέρωση του κράτους - τώρα από τους Γερμανούς-εξωτερικό εχθρό, αλλά και την ομόνοια ως επίλυση μιας έκρυθμης κατάστασης στο εσωτερικό ανάμεσα σε δύο αντίπαλα στρατιωτικοπολιτικά πεδία(Bien, 2007). Στον *«Καποδίστρια»* βλέπουμε τον στρατηγό Μακρυγιάννη, εκπρόσωπο των απλών ανθρώπων, να παρακαλεί τον Κυβερνήτη να πραγματοποιήσει αναδασμό της γης, βρίσκοντας αντίθετο τον Κολοκοτρώνη, κάτοχο πολλών εκτάσεων. Παρά τις ιστορικές ανακρίβειες- ο οπλαρχηγός Μακρυγιάννης πεθαίνει το 1864- ο Καζαντζάκης τον παρουσιάζει ως γνήσιο πατριώτη, που δεν προωθεί το συμφέρον του, πιστός ως το τέλος στη διακήρυξή του: *«είμαστε στο εμείς και όχι στο εγώ»*. Εδώ συμβουλεύει τον Καποδίστρια να μην είναι τόσο απόλυτος και αδιάλλακτος, να φιλιώσει με τους πολιτικούς του αντιπάλους και να διακρίνει ευκρινώς τον ρόλο συγγενών του(Καζαντζάκης,1956). Η φυσιογνωμία και η προσωπικότητα του Μακρυγιάννη, που φλέγεται από πραγματική αγάπη για την πατρίδα, εμπεριέχει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που από γενιά σε γενιά παρέχουν τα στοιχεία της ελληνικότητας. Σύμφωνα με τον σφερικό ορισμό, αποδεικνύεται *«άνθρωπος στο ύψος του ανθρώπου»* και, 'όπως ο Μακρυγιάννης λέει στα *Απομνημονεύματά* του, όσο κι αν υπάρχουν θεριά και εχθροί, οι Έλληνες, έστω και λίγοι, δεν χάνονται ποτέ, *«μένει και μαγιά»*(Σεφέρης, 1974). Ο Μακρυγιάννης προχωρά σε έναν εναγκαλισμό με τον ετοιμοθάνατο Κυβερνήτη, συμβολικά ενώνεται καρδιά και νους, Ανατολή και Δύση. Ο Μακρυγιάννης, σύμφωνα με τα σαιξπηρικά πρότυπα, είναι ο τελευταίος που μιλά και ενσαρκώνει την ηθική τάξη, ενώ ο Κολοκοτρώνης αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο- άλλη ιστορική ανακρίβεια(Bien,2007). Το 1908 ο Καζαντζάκης γράφει τον *«Πρωτομάστορα»*, έργο που απέσπασε το πρώτο βραβείο σε θεατρικό διαγωνισμό. Εμφανείς οι ομοιότητες. Θυσιάζεται η γυναίκα του πρωτομάστορα για το χτίσιμο του γεφυριού, πληρώνει με τη ζωή του ο πρώτος Κυβερνήτης για την ανοικοδόμηση του κράτους. Κύριο μέλημα του συγγραφέα, όπως στα περισσότερα έργα του, η ανάδειξη της συνέχειας της ελληνικότητας, καθώς στο έργο του κάνει ιστορικές αναφορές στην επανάσταση του 1821και τις Σουλιώτισσες που προτιμούν το θάνατο παρά την υποταγή στα χέρια του κατακτητή, αλλά και στην αρχαιότητα με τους Τρώες και τους Αχαιούς. Ο Καποδίστριας αναφωνεί: *Δεν είναι η Μοίρα παντοδύναμη• η ψυχή 'ναι του ελεύτερου, του αγνού κι απελπισμένου ανθρώπου!*(Καζαντζάκης,1956). Στον *«Καποδίστρια»* μύθος και ιστορία συνενώνονται. Βλέπουμε μορφές ιστορικές, κοντά στο αίσθημα του λαού, να παρουσιάζονται παράλληλα. Ο μύθος περιλαμβάνει *«τα ιδεώδη και τις μνήμες»* ενός λαού. Το ειδικό αποκτά γενικό χαρακτήρα, οικουμενικοποιείται. Ο χορός του

Ζαλόγγου διαδραματίζεται σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο. Γίνεται σύμβολο της «ανυπότακτης ελευθερίας». Ο Κολοκοτρώνης με τον ηρωισμό, αλλά και με τις διχαστικές, πατριαστικές διαμάχες του 1831(Levin,1969).

Τέλος, πρέπει να κάνουμε κάποιους αναγκαίους συσχετισμούς του έργου με την πολιτική ζωή του συγγραφέα. Ο Καζαντζάκης ως διανοούμενος αποσκοπούσε μέσω της «δικής του κραυγής» να συνεισφέρει στην ομόνοια και την ευημερία του κράτους. Τον διέκρινε ένας ώριμος πια πατριωτισμός, χωρίς τον άκρατο παλληκαρισμό του Γιωργάκη Μαυρομιχάλη, αλλά με τη «φιλοσοφημένη διάθεση» του Καποδίστρια και την ανθρωπιά του Μακρυγιάννη. (Bien,2007).

Κωνσταντίνος Παλαιολόγος: σύνδεσμος μεσαιωνικού και νεότερου ελληνισμού

Από την άλλη, στο έργο του «Κωνσταντίνος Παλαιολόγος» ο Καζαντζάκης μεταφέρει την άποψη του Γεμιστού ή Πλήθωνα(1360-1452) που ταυτίζεται με εκείνη του βυζαντινού αυτοκράτορα που αναγνωρίζει τη συνέχεια του έθνους και της ελληνικής φυλής. Ενθαρρύνοντας τους στρατιώτες του πριν την Άλωση τους προσφωνεί «*απογόνους Ελλήνων και Ρωμαίων*» και την Κωνσταντινούπολη «*ελπίδα και χαρά όλων των Ελλήνων*», ενώ ο ιστορικός Βακαλόπουλος(1961) θεωρεί τον Κωνσταντίνο σύνδεσμο που ενώνει «τον μεσαιωνικό με τον νέο ελληνισμό» και ο λογοτέχνης, δοκιμιογράφος Γ. Θεοτοκάς αποκαλεί τον Πλήθωνα και τον Κ. Παλαιολόγο ως «*οι πρώτοι σύγχρονοι Έλληνες*» που οικοδόμησαν το Νεοελληνικό Κράτος.

Αρχαίες, μεσαιωνικές και νεότερες επιδράσεις

Ο μύθος με ποιητικό και συμβολικό χαρακτήρα με απλή γλώσσα, αλλά και με στοιχεία λογοτεχνικά εμπνέει, μπορεί να εμψύσησει αξίες, ιδέες και ιδανικά σε ένα κοινωνικό σύνολο, σε έναν λαό. Παραμένει ενεργός στη μνήμη, καθώς μεταφέρεται από γενιά σε γενιά, είναι οικείος στον νου και την καρδιά. Ενισχύει και εμπλουτίζει την ιστορία και τον πολιτισμό των ανθρώπων. Ο συγγραφέας ξέρει πριν ολοκληρώσει το έργο του τι θέλει να παρουσιάσει. Έχει προηγηθεί μια διαδικασία εσωτερικής ωρίμασης. Σαν μεταξοσκώληκας που γνωρίζει τα στάδια της πορείας του, μέσα από το κουκούλι του μεταμορφώνεται σε πεταλούδα και αποκτά φτερά, τις σκέψεις του και ταξιδεύει...((Καζαντζάκης- Σιπριο,2023).

Οι ήρωες του Καζαντζάκη είναι άνθρωποι με ευαισθησίες και συναισθήματα, με όνειρα και στόχους. Επιχειρεί με βιωματική προσέγγιση να αναδείξει αυτή την αέναη πάλη του καλού με το κακό. Στον «*Καπετάν Μιχάλη*» το κακό παίρνει την μορφή των Τούρκων κατακτητών, το καλό την μορφή της ελευθερίας. Απ' αυτή πηγάζουν όλες οι άλλες αρετές και πολλά θετικά στοιχεία. Δικαιοσύνη, ηθική, σεβασμός, αποφασιστικότητα, ηρωισμός, αυτοθυσία και αλtruισμός, συνειδητοποίηση και χρέος. «*Εύδαιμον το ελεύθερον....*» δυσχυρίζεται με ζέση ο Θουκυδίδης στο «Θουκυδίδη Περικλέους Επιτάφιος», ευτυχισμένο είναι το ελεύθερο. Και ο Ρήγας γράφει στο «Φυσικής Απάνθισμα» τον στίχο από ποίημα του Albrecht von Haller(1708-1777) εν είδει γνωμικού «*Οποιοσ ελεύθερα συλλογάται, συλλογάται καλά*».

στην «Πολιτεία» του Πλάτωνα. Η Αγγέλα Καστρινάκη σημειώνει στα Πρακτικά του Διεθνούς και Επιστημονικού Συνεδρίου για τον Καζαντζάκη του 2007(2010) ότι τα υπαρξιακά ερωτήματα στην *Ασκητική* και στον *Ζορμπά* ερμηνεύονται με βάση την μα-νιχαϊστική επίδραση. «*Ποιοι υπήρξαμε και σε τι εξελιχθήκαμε. Από πού καταγόμαστε και πού καταλήξαμε*». Πρωτίστως, όμως, είναι ερωτήματα που στοχεύουν στην αυτογνω-σία, στην προσωπική αναζήτηση, σε ένα εσωτερικό ταξίδι στον δικό μας κόσμο (Hörmann,2000) .

Οι καζαντζακικοί ήρωες και τα μηνύματά τους

Οι ήρωες του κρητικού λογοτέχνη βιώνουν μια εξελικτική πορεία. Σαν τους «ενάρε-τους» του Αριστοτέλη. Έχουν έναν στόχο, ένα τέλος που θα πει σκοπός, αποστολή. Η ψυχική πληρότητα, η ηθική ικανοποίηση, η ολοκλήρωση του νοήματος της ύπαρξής τους και της αποστολής τους τους κατατάσσει στους ενάρετους και στους ευδαίμονες. Ο Καζαντζάκης θεωρεί τους ήρωες του ευτυχισμένους, γιατί συνεχώς αγωνίζονται, έ-χουν ενεργητική συμμετοχή σ' ένα διηνεκή αγώνα, είτε με εξωτερικούς είτε με εσωτε-ρικούς εχθρούς. Συγκρινόμενοι με τους αγγέλους, οι πρωταγωνιστές των μύθων του βρίσκονται σε καλύτερη θέση. Εκείνοι έχουν κατακτήσει την αγιότητα, βρίσκονται ήδη στον παράδεισο, στα «μακάρια νησιά». Οι ήρωες μοχθούν, πασχίζουν, προσπαθούν.

Και ο ίδιος, άλλωστε, δεν βίωνε μια αδιάλειπτη αναζήτηση της ουσίας της ζωής, της αλήθειας, της γνώσης, της φιλοσοφίας; Τα ταξίδια του σε Ευρώπη, Ασία, Αφρική αυτό μαρτυρούν. Συνήθιζε να λέει: «Μια κραυγή κηρύχνει μέσα μου επιστράτευση» Και τα πρόσωπα των μυθιστορημάτων του, ο Οδυσσέας, ο Χριστός, ο Βούδας, ο Προμηθέας, ο Παλαιολόγος, ο Καπετάν Μιχάλης, ο Ζορμπάς αντιπαλεύουν ένα Κακό, υπερασπίζο-νται το Καλό. Γι' αυτήν την πάλη χρειάζονται «όπλα».

Ο ίδιος παραδέχεται ότι υπηρετεί με όπλο τη δύναμη της γραφής του και της σκέψης του όχι μόνο την ομορφιά και την τέχνη. Στρατεύτηκε για την θεραπεία όλων εκείνων των προβλημάτων που ταλανίζουν την ανθρωπότητα, την ψυχή και το μυαλό του αν-θρώπου, αποδεικνύοντας το χρέος του. Τόσο ως πνευματικού ανθρώπου που με τετα-μένες τις αισθήσεις συλλαμβάνει τα μηνύματα του κινδύνου και προειδοποιεί όσο και ως απλού ανθρώπου που έχει μερίδιο ευθύνης.

«Χρέος έχεις και μπορείς στο δικό σου τομέα να γίνεις ήρωας» «Να αγαπάς την ευθύνη. Να λες: Εγώ, εγώ μονάχος μου έχω χρέος να σώσω τη γη. Αν δε σωθεί, εγώ φταίω». Εγώ συμπληρώνω μόνο ένα **και**, αναλαμβάνοντας ο καθένας την προσωπική του ευ-θύνη. Αν δε σωθεί, **και** εγώ φταίω.

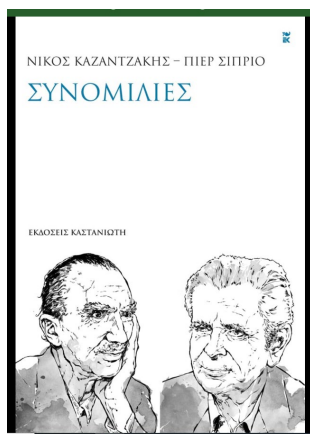
Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο του Νέου Προγράμματος Σπουδών που απαιτεί την διδασκαλία ενός ολοκληρωμένου έργου ή την προώθηση της φιλαναγνωσίας και της γνωριμίας με την γραφή και το πνεύμα του Ν. Καζαντζάκη, τα έργα του προσφέρονται για μελέτη και σχολιασμό. Άρτια, πλούσια σε αξίες και νοήματα φιλοδοξούν να σφυρηλατήσουν προσωπικότητες, να προβληματίσουν και να ευαισθητοποιήσουν τους/τις άγουρους/ες νέους/νέες. Χαρίζουν την αισθητική απόλαυση, απόρροια της λογοτεχνικής ανάγνωσης, τονίζουν την εθνική ταυτότητα, αναπτύσσουν την κοινωνική συνείδηση, παρακινούν σε μια γόνιμη αμφισβήτηση και καταξιώνουν τις ανθρώπινες υπάρξεις μέσα από έναν αδιάλειπτο αγώνα. Έχοντας ως παράδειγμα τη ζωή, το έργο, τα ταξίδια, τις αναζητήσεις του, την στρατευμένη δράση του υπέρ της ελευθερίας, διδάσκει την ενεργητική συμμετοχή για την ανακάλυψη της αλήθειας, του φωτός, της πραγματικής ουσίας του ανθρώπου και της βίωσής του. Η κραυγή που αφουγκράζεται κάθε ευαίσθητος/τη αναγνώστης/στρια μιλά για το χρέος όλων μας και την ευθύνη για την σωτηρία του πλανήτη και της ανθρωπότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Beaton, Roderick (1982) «I alithini fysiognomia tou Nikou Kazantzaki», Simeio 1
- Bien, Peter (2007) «Kazantzakis: i politiki tou pnevmatos» Tomos V', Irakleio
- Constantinides, Elizabeth (1984) "Kazantzakis and the Cretan Hero", Journal of Modern Hellenism, 31-41
- Farinou - Malamataris Georgia (1998) «Ο Kazantzakis kai i viografia» Pepragmena epistimonikou diimerou «Nikos Kazantzakis, Saranta chronia apo to thanato tou» Chania, 1-2 Noemvriou 1997
- Howland, J (1993) The Republic: The Odyssey of Philosophy, Nea Yorki
- Kazantzakis, N. (1946) «I ypodochi tou Elyar», Elefthera Grammata 46 (1.7.1946): 159
- Kazantzakis, N. (1956) Theatro G' tragodies me diafora themata, Difros, Athina
- Kazantzakis, N (1957), Odysseia, v' ekd., Athina
- Kazantzakis, N. - Siprio, P. Synomilies, (2023) Metafrasi Fletoridou Maria, Ekdoseis Kastanioti
- Kazantzakis, N. (1971) Symposion, Athina
- Kazantzakis, N (1977) «Deka epistoles tou Kazantzaki ston Chourmouzio» sto Theorisi tou Nikou Kazantzaki eikosi chronia apo to thanato tou. Tetradia Efthynis 3 180-195

- Levin, H (1969) *The Myth of the Golden Age in the Renaissance*, Bloumingkton: Indiana University Press
- Meraklis, Michalis (1977) «I paraxeni romiosyni tou Kazantzaki», *Nea Estia* 1804
- Nietzsche, Friedrich (1956) *The Birth of Tragedy kai The Genealogy of Morals* mtfr. Francies Golffing, Nea Yorki: Doubleday Anchor
- Paidas, Konstantinos D. S. (2001) «I parousia tou Saixpirikou Othellou ston Kapetan Michali tou N. Kazantzaki», *Nea Estia* 1739(Noemvrios)
- Panepistimiakes Ekdoseis Kritis (2010), *Irakleio Rethymno* 18-21 Maiou 2007, *Praktika tou Diethnous Epistimonikou Synedriou «Nikos Kazantzakis, 2007 Peninta chronia meta»: O Kazantzakis ston 21o aiona*, Panepistimiakes Ekdoseis Kritis & Filosofiki Scholi Panepistimiou Kritis, Irakleio, 2010
- Paschalis, Michail (2015) «Nikos Kazantzakis: Apo ton Omiro ston Saixpir», *Etairia Kritikon Istorikon Meleton*, Irakleio
- Politis, Kosmas (1995) *Eroica*, Ekd. Peter Mackridge, Athina
- Segal, C. P. (1978) «The myth was saved: Reflections on Homer and the mythology of Platon's Republic», *Hermes* 106. 315-336
- Seferis, G., (1974) *Dokimes*, tom. A', (1936-1947), Ikaros, Athina
- Theotokas, G (1965) *Neoelliniko laiko teatro*, Estia, Athina
- Tsatsos, K. (1986) *I ennoia tou mythou sto Elliniki Mythologia*, *Eisagogi ston Mytho*, tom. A', Ekdotiki Athinon
- Vakalopoulos, A. (1961), *Istoria tou Neou Ellinismou*, tom A, Thessaloniki



Από το βιβλίο «*Συνομιλίες*» σε μετάφραση *Μαρίας Φλετορίδου*

Αξιολόγηση εκπαιδευτικών, επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη

Καλογιάννη Νίκη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως θέμα έχει απασχολήσει τόσο τους ακαδημαϊκούς όσο και τους πολιτικούς κύκλους, τις τελευταίες δεκαετίες στο εξωτερικό αλλά και στην χώρα μας. Αυτό συμβαίνει διότι η αξιολόγηση, η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι συνδεδεμένες με τις αλλαγές που συντελούνται στις πολιτικές και κοινωνικές δομές αλλά και σε οικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο τόσο στον ευρωπαϊκό όσο και στον διεθνή χώρο, οπότε προβάλλεται συνεχώς η ανάγκη για τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου θεσμικά μέσα από την εκπαιδευτική πολιτική κάθε χώρας. Μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης εντοπίζονται τα απαραίτητα στοιχεία για τη βελτίωση όλων των παραγόντων που εμπλέκονται με την εκπαιδευτική παροχή. Η αξιολόγηση δε του έργου των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτελούν τους κύριους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κατέχει πρωτεύοντα ρόλο και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την επιμόρφωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Λέξεις-Κλειδιά: αξιολόγηση, επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη

Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή η εκπαίδευση οφείλει να αναπτύξει νέα μοντέλα οικονομικής και κοινωνικής οργάνωσης που θα ανταποκρίνονται σε θέματα που προκύπτουν από τις τεχνολογικές εξελίξεις και απασχολούν όλο και περισσότερο τους φορείς της επιστήμης, τις επιχειρήσεις αλλά και τις αρχές οργάνωσης και διοίκησης γενικότερα. Δεν είναι δυνατό, εφόσον θέλουμε να ακολουθούμε τις εξελίξεις, το σχολείο να παραμένει σε ακινησία, να είναι «αλυσοδεμένο», περιορισμένο βάσει παλαιότερων στερεοτύπων και αγκυλώσεων. Δεν δύναται επομένως να μένει αμέτοχο στις προκλήσεις του 21 ου αιώνα και στις σημαντικές πιέσεις που ασκούνται για αλλαγές και καινοτομίες στους εκπαιδευτικούς θεσμούς.

Μέγιστη προτεραιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων τόσο στον ευρωπαϊκό όσο και στον διεθνή χώρο η οποία άλλωστε συγκεντρώνει και ένα σημαντικό ερευνητικό ενδιαφέρον αποτελεί η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων.

Τα τελευταία χρόνια, ακολουθώντας τις σύγχρονες διεθνείς τάσεις, εφαρμόζεται και στη χώρα μας η εκπαιδευτική αξιολόγηση.

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο κεφάλαια, εξετάζοντας στη συνάρτησή τους, α) την εκπαιδευτική αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, β) την επαγγελματική ανάπτυξή τους και την επιμόρφωσή τους.

Στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται προσπάθεια εννοιολογικής διασαφήνισης της έννοιας της αξιολόγησης, ακολούθως αναφέρεται η σημαντικότητα της και η έννοια της λογοδότησης, την οποία υπηρετεί ως θεσμός.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, πέρα από την εννοιολογική προσέγγιση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αναφέρονται οι λόγοι οι οποίοι θέτουν την επαγγελματική ανάπτυξη ως αναγκαία για τον εκπαιδευτικό του 21ου αιώνα. Αναλύονται τα περιεχόμενα, τα χαρακτηριστικά, τα στάδια, οι προδιαθέσεις των εκπαιδευτικών και τα μοντέλα που οδηγούν στην επαγγελματική ανάπτυξη τους, εξετάζεται η συμβολή της αξιολόγησης στην επαγγελματική μάθηση και τη συνακόλουθη ανάπτυξη και ανασυγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών καθώς και η αποτελεσματικότητα τους.

Τέλος, γίνεται αναφορά στη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και κυρίως την ενδοσχολική επιμόρφωση.

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια, στον χώρο της εκπαίδευσης, η αξιολόγηση βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς με κοινό σκοπό η αξιολόγηση των σχολικών συστημάτων να συνδράμει στην καλυτέρευση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου που συντελείται σε κάθε σχολική μονάδα, στην ενδυνάμωση των σχολικών μονάδων μέσα από την προώθηση αναπτυξιακών διαδικασιών και γενικότερα να αποτελέσει ένα «μοχλό» που θα βελτιώσει ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα(Σολομών, 1999).

Σημαντικό ρόλο σε μια σχολική μονάδα παίζει η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης, η οποία προωθεί τη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας και συμβάλει στη διάχυση αποτελεσματικών παιδαγωγικών πρακτικών (Κασσωτάκης, 2018).

Η αξιολόγηση εννοιολογικά αποτελεί πολυσχιδή και ποικίλη οντότητα και βασικά για τούτη την αιτία δεν υπάρχει τυποποιημένος μοναδικός ορισμός ικανός να την αποδώσει(Κατσαρού & Δεδούλη,2008).

Κατά τον Κασσωτάκη (1989), ο όρος «αξιολόγηση» σημαίνει «απόδοση ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο, πράγμα ή κατάσταση και αναφέρεται στην απόδοση μιας ιδιότητας, θετικής ή αρνητικής, σε ό,τι αξιολογείται, στο αποτέλεσμα της σύγκρισης κάποιου πράγματος με κάποιο άλλο ομοειδές και στο βάθος ορισμένου στόχου».

Η αξιολόγηση, ως διαδικασία αποτελεί ένα μέσο αποτίμησης του βαθμού επίτευξης των καθορισμένων στόχων, το οποίο λειτουργεί με ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό σχετικά με τα θετικά στοιχεία και τις αδυναμίες του, υποδεικνύοντας έτσι τρόπους διαμόρφωσης της διδακτικής του προσέγγισης και ενισχύοντας την αυτογνωσία του (Ματσαγγούρας,2019).

Σημαντικότητα της Αξιολόγησης και η Λογοδοσία

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση ως διαδικασία εμφανίζεται δυναμική, με αποτέλεσμα οι σχολικές μονάδες να διατηρούν τη δυνατότητα να παρακολουθούν την πρόοδο και τη βελτίωση που πραγματοποιείται σε αυτές, για αυτό τον λόγο αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας.

Αξίζει να προσθέσουμε, πως μέσα από τη λειτουργία της αξιολόγηση αλλάζουν ή βελτιώνονται οι εκπαιδευτικές πρακτικές και βελτιώνονται τα μαθησιακά αποτελέσματα (Σαββίδης, 2014).

Επομένως η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι αναγκαία συμβάλλοντας στη βελτίωση ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Στην ενίσχυση της θέσης των εκπαιδευτικών, με την υποστήριξη τους κυρίως μέσα από την: ενδοσχολική επιμόρφωση, ανατροφοδότηση και απόκτηση αυτογνωσίας, στο να διασφαλιστεί η ποιότητα του έργου τους αλλά και να διαπιστωθεί πόσο αποτελεσματικό είναι το εκπαιδευτικό σύστημα και να ενημερωθούν οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική παροχή για την ποιότητα του έργου αυτού που προσφέρεται (Κωνσταντίνου, 2013 α).

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως θεσμός υπηρετεί τη λογική της λογοδότησης. Όλοι έχουμε χρέος να λογοδοτούμε για την επίτευξη ενός και μόνο σκοπού: την αποτελεσματικότητα στα καθήκοντα που αναλαμβάνουμε σαν επαγγελματίες εκπαιδευτικοί, και τη διαπίστωση τυχόν παραβάσεων και λαθών κατά την εκτέλεση των καθηκόντων μας που πρέπει να τα διορθώσουμε ώστε το έργο μας να βελτιωθεί ποιοτικά (Μπαγάκης, 2005).

Οι σχολικοί οργανισμοί οι οποίοι λειτουργούν με χρήματα του δημοσίου πρέπει σε κάθε περίπτωση να είναι σε θέση να δείξουν στους φορολογούμενους (γονείς, τοπική κοινωνία κ.λπ.), ότι αξιοποιούν τους πόρους που τους παρέχει η πολιτεία και ότι στην πραγματικότητα ενδιαφέρονται σαν γνήσιοι επαγγελματίες για τη ζωή και των μέλλοντων μαθητών/μαθητριών που εκπαιδεύουν και ότι το έργο που παράγουν μπορεί να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματικό και αποδοτικό (Θεοφιλίδης, 2012).

Επίσης τα συστήματα λογοδοσίας των εκπαιδευτικών πρέπει να υποστηρίζονται από κίνητρα και πρακτικές αξιολόγησης ώστε να λειτουργούν ως μηχανισμοί διαμόρφωσης της πρακτικής των εκπαιδευτικών και του προσδιορισμού της «ποιότητας» των ιδίων και του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Holloway, 2020).

Αξιολόγηση, επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη μελετάται και παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία με διαφορετικούς τρόπους και οι ορισμοί της ποικίλουν και καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα απόψεων σχετικά με αυτό που μπορεί να θεωρηθεί επαγγελματική ανάπτυξη (Avalos, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί, εκτός από τις γνωστικές ικανότητες, πρέπει να εφοδιάσουν και να υποστηρίξουν τους μαθητές να αναπτύξουν εκείνες τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες, για να επιτύχουν σε μια πολύ δυναμική αγορά εργασίας και σε έναν ταχύτατα μεταβαλλόμενο κόσμο (Kools & Stoll, 2016).

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι κατά βάση μια συνεχής διαδικασία μάθησης, δια της οποίας οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τις επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες τους καθιστούν ικανούς να εκπληρώσουν τον επαγγελματικό τους ρόλο.

Η ικανότητα των εκπαιδευτικών να βρίσκονται σε κατάσταση να κατανοούν και να εντοπίζουν τις αδυναμίες τους στη διαδρομή του επαγγέλματος τους, τους οδηγεί να διορθώνουν το πρόβλημα, να αναπροσαρμόζουν τις πρακτικές τους και να μαθαίνουν από τα λάθη τους (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Οι ταχύτατοι μετασχηματισμοί στην οικονομία με κλίμα ανταγωνισμού, η επικράτηση των νεοφιλελεύθερων ρεμάτων και καινοτόμες τεχνολογικές εξελίξεις, απαιτούν περισσότερο καταρτισμένες γνώσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών ώστε να καλλιεργήσουν σωστά τις δεξιότητες των μαθητών τους. Όλα αυτά, οδηγούν στην μάθηση ως μια διαδικασία δια βίου μάθησης και την εξέλιξη της ως επιστήμη της μάθησης (Πασιάς, 2018).

Τέλος, στα πλαίσια του 21^{ου} αιώνα, ο/η εκπαιδευτικός αποτελεί τον βασικό πρωταγωνιστή, που καθορίζει τις μαθητικές επιδόσεις, γι' αυτό η έννοια της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας της εκπαίδευσης έχουν υψηλή θέση στην εκπαιδευτική πολιτική και στις μεταρρυθμίσεις των πρακτικών τους (Επιτροπή Ευρωπαϊκών, 2007).

Ενδοσχολική επιμόρφωση

Η επιμόρφωση στοχεύει στη συνεχή επαγγελματική και επιστημονική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, ωστόσο καθίσταται ο σημαντικότερος παράγοντας για την εκπαιδευτική κοινότητα.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι μια αποκεντρωμένη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας. Η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα προγράμματα, συνεπάγεται την προοπτική επαγγελματικής εξέλιξής τους (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Σε έναν συνεχώς εξελισσόμενο κόσμο, είναι απαραίτητο όλα τα σχολεία να μάθουν και να προσαρμοστούν σε ένα μεταβαλλόμενο εξωτερικό περιβάλλον, διευκολύνοντας και υποστηρίζοντας την οργανωτική αλλαγή και καινοτομία (Kools et al., 2020).

Υπάρχει η άτυπη και η τυπική επιμόρφωση. Ως άτυπη επιμόρφωση, θεωρείται όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μαθαίνει πράγματα μέσα από τις πράξεις της καθημερινότητας του στον εργασιακό του χώρο. Αυτή η επιμόρφωση δεν είναι καθορισμένη, αλλά προκύπτει. Η μη τυπική επιμόρφωση είναι το αντίθετο. Δηλαδή, γίνεται οργανωμένα,

προκαθορισμένα, έξω από τον εργασιακό χώρο με συγκεκριμένο θέμα και στόχο (Μπαγάκης, 2005).

Ένα μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης που να περιλαμβάνει την καλλιέργεια ικανοτήτων για τη διδασκαλία και τη μάθηση και να υποστηρίζεται από οργανωτικές και θεσμικές αλλαγές στις σχολικές μονάδες είναι αυτό των Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης (Vescio et al., 2008).

Οι βασικές αρχές που χαρακτηρίζουν τα σχολεία με Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης είναι:

- Κοινή αποστολή, όραμα, αξίες και στόχοι.
- Διασφάλιση του επιτεύγματος για όλους τους μαθητές.
- Συνεργατική ομαδική εστίαση στη διδασκαλία και τη μάθηση.
- Χρήση δεδομένων για καθοδήγηση στη λήψη αποφάσεων και συνεχή βελτίωση.
- Απόκτηση ενεργού δέσμευσης από την οικογένεια και την κοινότητα.
- Δημιουργία βιώσιμης ηγετικής ικανότητας (Πασιάς, 2018).

Συμπεράσματα

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση και η επαγγελματική ανάπτυξη θεωρούνται κρίσιμοι μοχλοί για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης σε έναν αυξανόμενο αριθμό χώρων και πλαισίων.

Η αξιολόγηση χρησιμοποιείται εδώ και δεκαετίες στα σχολεία ως πρακτική διαχείρισης ανθρώπινων πόρων για να καταστήσει τους εκπαιδευτικούς υπεύθυνους και να τους βοηθήσει να βελτιώσουν τις πρακτικές τους και να εξελιχθούν επαγγελματικά.

Η αυξανόμενη έρευνα υποστηρίζει τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη ως θεμελιώδη μοχλό για τη διδασκαλία και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Boudah et al., 2017)

Θα ήταν ίσως ουτοπικό να πιστεύει κανείς ότι μπορεί να παρέχεται ποιοτική και αποτελεσματική εκπαίδευση δίχως ποιοτικούς και καλά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς.

Η βασική εκπαίδευση και η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να υπηρετεί την επαγγελματική τους ανάπτυξη και να στοχεύει στη ενίσχυση και στήριξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Η διαμόρφωση εκπαιδευτικών με επαγγελματισμό υψηλού επιπέδου, η κατάλληλη προετοιμασία τους για το επάγγελμα και η κατάλληλη επιμορφωτική τους στήριξη και ανατροφοδότηση αποτελούν σήμερα κοινό στόχο για όλα τα έθνη.

Σήμερα, περισσότερο ίσως από ποτέ, ο ρόλος του εκπαιδευτικού βρίσκεται τόσο κοντά στο ρόλο του μαθητή, καθώς οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και ταυτόχρονα μαθαίνουν

σ' ένα συνεχές περιβάλλον επαγγελματικής ανάπτυξης.

Βιβλιογραφία

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education. (Elsevier, Επιμ.) *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20. doi:10.1016/j.tate.2010.08.007
- Bagakis G. (2005). «*Epimorfosi kai epangelmatiki anaptyxi tou ekpaideftikou*»: Me-taichmio.
- Boudah, DJ, Blair, E., Mitchell, VJ, Boudah, DJ, Blair, E., Implementing, VJM, & Mitchell, VJ (2017). *Οδηγίες εφαρμογής και διατήρησης στρατηγικών: Αυθεντικός και αποτελεσματικός επαγγελματίας*. Ανάπτυξη ή «Business as Usual»; <https://doi.org/10.1207/S15327035EX1101>
- Evropaiki Epitropi. (2007). Oi Vasikes ikanotites gia ti dia viou mathisi - ena evropaiko plaisio anaforas .
- Holloway, J. 2020. “Teacher Accountability, Datafication and Evaluation: A Case for Reimagining Schooling.” *Education Policy Analysis Archives* 28: 56. doi:10.14507/epaa.28.5026.
- Jarke, Juliane, and Andreas Breiter. 2019. “Editorial: The Datafication of Education.” *Learning, Media and Technology* 44 (1): 1–6. doi:10.1080/17439884.2019.1573833
- Kassotakis, M. (1989) *Axiologisi tis didaskalias. Sto Paidagogiki kai Psychologiki Egkyklopaideia. T.v'.* : Ellinika Grammata
- Kassotakis, M. (2018). *Axiologisi ton scholikon monadon kai ton ekpaideftikon Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis*. Grigoris.
- Katsarou E. & Dedouli, M. (2008). «*Epimorfosi kai Axiologisi sto choro tis Ekpaidefsis*».: Paidagogiko Institouto
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). WHAT MAKES A SCHOOL A LEARNING ORGANISATION? *EDU/WKP*. OECD .
- Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Gouëdard, P. (2020). The school as a learningorganisation: The concept and its measurement.*European Journal of Education*,55(1), 24–42.<https://doi.org/10.1111/ejed.12383>Lai, M. K., Wilson, A.,
<https://xenesglosses.eu/2013/03/i-axiologisi-o-ekpaideutikos-kai-to-ek/>

- Konstantinou, Ch. (2013). I Axiologisi, o Ekpaideftikos kai to Ekpaideftiko Ergo apo tin Optiki tis Paidagogikis Logikis kai tis Epikratousas Dyspistias: *Ekdotikos Omilos Syngrafeon - Kathigiton*.
- <https://xenesglosses.eu/2013/03/i-axiologisi-o-ekpaideutikos-kai-to-ek/>
- Matsangouras, I. (2019). Epimorfosi ton ekpaideftikon, epangelmatiki anaptyxi kai diamorfortiki axiologisi tou ergou tis. Grigoris.
- Pasias, G. (2018). To scholeio os Organismos kai os Koinotita Mathisis. Simeioseis tou mathimatos sto PMS: Ekpaideftiki Politiki kai Dioikisi tis Ekpaidefsis.
- Savvidis, G. (2014). Axiologisi tis scholiki monadas. Sto: P. Pasiardis (Epim.) *Axiologisi Programmaton kai Prosopikou stin Ekpaidefsi. Axiologisi Ekpaideftikou Ergou kai Ekpaideftikon t. II* (s. 273-339). : Ion.
- Solomon I., (1999). «*Esoteriki axiologisi kai programmatismos tou ekpaideftikou ergou sti scholiki monada-Ena plaisio ergasias kai ypostirixis*».: Paidagogiko Institutouto-Tmima Axiologisis.
- Theofilidis, Ch.(2012). Scholiki igesia kai dioikisi: Apo ti Grafeiokratia sti Meta-schimatistiki Igesia.: Grigori
- Vescio, V., Ross, D., Adams, A. (2008). "*A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning*". *Teaching and Teacher Education*. (24), 80–91.

Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Μια πρώτη αποτίμηση

Δρ Μαρία Γνησίου Νεοελληνικής Φιλολογίας, Σύμβουλος Εκπαίδευσης

Περίληψη

Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών νομοθετήθηκε με τον νόμο 4823/2021 και παρά τις αρχικές αντιδράσεις, καθιερώθηκε τελικά μια και έχει αξιολογηθεί ένα μεγάλο ποσοστό νεοδιοριστών εκπαιδευτικών -περίπου το 70%- μέχρι σήμερα. Σε αυτό το κείμενο καταθέτω την προσωπική μου εμπειρία από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τους οποίους αξιολόγησα στο πεδίο Α1 και παραθέτω τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της αξιολόγησης τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης. Από τα σημαντικότερα θετικά στοιχεία για τον εκπαιδευτικό είναι η ανατροφοδότηση που λαμβάνει για το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του, η οποία είναι πολύ σημαντική για να αυτοαξιολογηθεί και να βελτιωθεί. Για τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντική η γνώση που αποκτά όλων των τομέων της Εκπαίδευσης όπως για πχ. της Ειδικής Αγωγής. Αρνητικό στοιχείο για τον εκπαιδευτικό είναι το άγχος που νιώθει κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης ενώ για τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης είναι η γραφειοκρατική διαδικασία της αξιολόγησης.

Λέξεις-κλειδιά: Αξιολόγηση – Εκπαιδευτικός-Σύμβουλος Εκπαίδευσης

Assesment of teachers: A first assessment

Dr Maria Gnisiou Modern Greek Literature, Education Consultant

Abstract

The individual evaluation of teachers was legislated by law 4823/2021 and despite initial reactions, it was finally established since a large percentage of newly appointed teachers -about 70%- has been evaluated to date. In this text I present my personal experience from the evaluation of teachers that I evaluated in field A1 and I list the positive and negative elements of evaluation for both the teacher and the Education Advisor. One of the most important positive elements for the teacher is the feedback he receives for his teaching and pedagogical work, which is very important to self-evaluate and improve. For the Education Consultant it is very important to acquire knowledge of all areas of Education such as: of Special Education. The negative elements for the teacher are the anxiety they feel during the evaluation process, while for the Education Consultant it is the bureaucratic process of evaluation.

Key-words: Evaluation – Teacher – Education Consultant

Εισαγωγή

Με τον νόμο 4823/2021 [ΦΕΚ 136, τ. Α', 03/08/2021] εισάγεται η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Γενικής και Ειδικής Αγωγής η οποία εστιάζει σε δύο πεδία: στο πεδίο Α αξιολογείται το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού, το οποίο εξειδικεύεται σε: Α1) Γενική και Ειδική Διδακτική που αξιολογείται από τον/την

Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης και: Α2) παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση της τάξης που αξιολογείται από τον Διευθυντή του σχολείου και, ακόμη, στο: πεδίο Β υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού που αξιολογείται από τον Διευθυντή του σχολείου και τον/την Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης. Για την ιστορία, ας θυμηθούμε, ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είχε νομοθετηθεί και παλαιότερα χωρίς όμως να εφαρμόζεται.

Ο νόμος 4823/2021 προβλέπει τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα για το έργο των αξιολογηθέντων εκπαιδευτικών: μη ικανοποιητικό, ικανοποιητικό, πολύ καλό και εξαιρετικό καθώς και προτεραιότητα στην αξιολόγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών οι οποίοι θα μονιμοποιηθούν, αφού ολοκληρωθεί η αξιολόγησή τους. Παρά το γεγονός ότι στην περίπτωση που το έργο κάποιου κριθεί μη ικανοποιητικό το μόνο που προβλέπεται είναι να επιμορφωθεί και όχι κάποια ενδεχόμενη ποινή και παρόλο που ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει ένσταση αν δεν συμφωνεί με τον χαρακτηρισμό των αξιολογητών του, η εφαρμογή της νομοθεσίας συνάντησε πολλές αντιδράσεις και αντιστάσεις από εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτικές συνδικαλιστικές οργανώσεις. Σύμφωνα με τα αριθμητικά δεδομένα που ανακοίνωσε το Υπουργείο Παιδείας, στις 2 Απριλίου 2024, 17.000 νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί σε σύνολο 25.000 είχαν μπει στη διαδικασία της αξιολόγησης καταθέτοντας τον φάκελό τους μέχρι τον Φεβρουάριο 2024, δηλαδή ένα ποσοστό περίπου 70%. Άρα την Άνοιξη του 2024, περίπου τρία χρόνια μετά τη δημοσίευση του ν. 4823/2021, η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι τείνει να εδραιωθεί.

Η προσωπική εμπειρία

Ως Σύμβουλος Εκπαίδευσης, έχω αξιολογήσει και εγώ έναν αριθμό εκπαιδευτικών, φιλολόγων, στο πεδίο Α1, ένα ποσοστό περίπου 85% από όσους μου έχουν ανατεθεί και το οποίο αντιστοιχεί σε εικοσιένα εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί ήταν εμφανώς αγχωμένοι, λιγότερο για την ίδια την αξιολόγηση και περισσότερο για το ποιος θα τους αξιολογούσε. Υπέθεταν ότι η διαδικασία δε θα ήταν αντικειμενική, ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης θα επηρεαζόταν, ενδεχομένως, από υποκειμενικά κριτήρια, και θα ήταν εξορισμού αυστηρός μαζί τους χωρίς διάθεση να τους βοηθήσει και χωρίς επιείκεια. Άλλοι παράγοντες που καθιστούσαν επιφυλακτικούς τους εκπαιδευτικούς ήταν πώς θα χρησιμοποιηθούν από την πολιτεία τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, ποιοι είναι οι στόχοι της αξιολόγησης, με ποια κριτήρια θα αξιολογηθούν κ.λπ. Υπήρξε, οπωσδήποτε και αυξημένη κούραση, καθώς έπρεπε να ετοιμαστούν τα δύο σχέδια διδασκαλίας εν μέσω της σχολικής χρονιάς, με προγραμματισμένα διαγωνίσματα, εκδρομές, εκπαιδευτικά προγράμματα κ.λπ. Υπήρξε και καχυποψία για τον λόγο για τον οποίο υπήρχε πίεση να αξιολογηθούν οι εκπαιδευτικοί, ενώ όλα τα προηγούμενα χρόνια η αξιολόγηση είχε παραμείνει κενό γράμμα.

Αυτές ήταν οι αντιλήψεις πριν από την αξιολόγηση. Μετά το πέρας της αξιολόγησής τους, οι εκπαιδευτικοί εξέφραζαν την άποψη ότι η αξιολόγηση ήταν μεν αναγκαία για να μπορέσουν να μονιμοποιηθούν, αλλά ήταν και ανατροφοδοτική για το έργο τους, το οποίο το είδε και το αποτίμησε ένας έμπειρος εκπαιδευτικός – ο Σύμβουλός τους – τους

επισήμανε τα θετικά σημεία και τα σημεία που χρειάζονται επιπλέον βελτίωση, τους μίλησε για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τους παρείχε και υλικό για να τη χρησιμοποιούν, τους μίλησε για την παραδοσιακή και την εναλλακτική αξιολόγηση ή τους έδωσε συμβουλές για το παιδαγωγικό κλίμα και τη διαχείριση της τάξης κ.λπ. Αυτά από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Από τη δική μου πλευρά, ως Σύμβουλος Εκπαίδευσης, βοήθησα τους συναδέλφους να αποβάλλουν το άγχος και διαπίστωσα ότι οι εκπαιδευτικοί, ακόμη και αν είναι νεοδιόριστοι, κάνουν εξαιρετική δουλειά μέσα στις τάξεις τους. Φρόντισα να δημιουργήσω μια καλή σχέση αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων επιστημονικής ευθύνης μου, να προσφέρω τις συμβουλές που μου ζητούσαν, να κρίνω καλοπροαίρετα λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες στις οποίες κάθε εκπαιδευτικός διδάσκει, να τους καλώ στις επιμορφώσεις που έκανα ως επιμορφούμενους και, μετά την αξιολόγησή τους, να συνεργαστούμε πια ως επιμορφωτές σε κοινές επιμορφώσεις μια και, στην πλειοψηφία τους, οι νεοδιόριστοι φιλόλογοι έχουν πάρα πολλά προσόντα.

Φυσικά, η αξιολόγηση, αυτήν τη στιγμή, με τον τρόπο που διεξάγεται, είναι μια γραφειοκρατική εργασία για τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης και χρειάζεται απλοποίηση. Είναι απαραίτητο είτε να γίνει μία η παρακολούθηση διδασκαλίας, από δύο που είναι τώρα, είτε τμήματα της αξιολόγησης να αξιολογούνται με φύλλο αξιολόγησης, το οποίο θα βασίζεται στη ρουμπρίκα που υπάρχει, σημειώνοντας ένα απλό σύμβολο $\sqrt{\quad}$ και όχι να γίνεται αναλυτική περιγραφή όλων των σταδίων της αξιολόγησης με τον γραπτό λόγο. Ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης αντί να αναλύει κάθε υποκριτήριο αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας περιγραφικά με πολλά λόγια, μπορεί να βάζει ένα σύμβολο $\sqrt{\quad}$ στην τετράβαθμη κλίμακα στην οποία διαβαθμίζονται τα υποκριτήρια. Κάποια μέρη της αξιολόγησης – αυτά πχ. που βρίσκονται «εκτός της ώρας της διδασκαλίας», όπως το σχέδιο μαθήματος - είναι δυνατόν να αξιολογούνται με αυτόν τον τρόπο, δηλαδή με τον βαθμό πλήρωσης των υποκριτηρίων που σημαίνεται με ένα σύμβολο $\sqrt{\quad}$ και κάποια άλλα τμήματα μπορούν να αξιολογούνται με ανάπτυξη και περιγραφικά. Κατά αυτόν τον τρόπο, και ο αξιολογούμενος θα έχει μία σαφέστερη εικόνα για το τι αξιολογείται και πώς, ενώ, ανάλογα με την εστίαση που έχει κάθε διδασκαλία, μπορεί ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης να περιγράφει αναλυτικά σημεία της διδασκαλίας στην αξιολογική έκθεση, στηριζόμενος στην ανάλυση αυτής της εστίασης. Επίσης, θα γίνεται εμφανές με τη σαφή αποτίμηση των κριτηρίων και, ότι η αξιολογική κρίση του Συμβούλου στηρίζεται σε αντικειμενικά μετρήσιμα δεδομένα. Παρατίθεται παράδειγμα από την ενότητα αα) από το ΠΕΔΙΟ Α1 σύμφωνα με την Κ.Υ.Α. 9950/ΓΔ5/27.01.2023 [Β' 388] για τη Γενική Αγωγή.

ΠΕΔΙΟ Α1

αα) Προετοιμασία διδασκαλίας – Σχέδιο μαθήματος

Εξαιρετικό Πολύ καλό Ικανοποιητικό Μη Ικαν/κό

A. Υπάρχει σχέδιο μαθήματος	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι
-----------------------------	-----	-----	-----	-----

Β. Είναι ολοκληρωμένο	Ναι	Ναι χωρίς ατέλειες	Ημιτελής	Όχι
Γ. Σαφήνεια στόχων	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι
Δ. Είναι σύμφωνο με το ΑΠΣ	Ναι χωρίς ατέλειες	Ναι χωρίς ατέλειες	Με μικρές ελλείψεις	Όχι
Ε. Εμπλέκει τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία	Ναι	Ναι	Περιορισμένα	
ΣΤ. Οι δραστηριότητες αντιστοιχούν στους στόχους σύμφωνα με το ΑΠΣ και τις συνθήκες της τάξης	Ναι	Ναι σε υψηλό βαθμό	Ικανοποιητικά	
Ζ. Χρήση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, αξιολόγησης και ψηφιακών μέσων	Ναι	Ναι	Σε μικρό βαθμό	
Η. Προσχεδιασμένο υλικό διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Ναι			
Θ. Ρεαλιστικός χρονοπρογραμματισμός	Ναι	Ναι	Ναι	
Ι. Κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των μαθητών	Ναι απόλυτα	Σε ιδιαίτερα υψηλό βαθμό	Σε ικανοποιητικό βαθμό	
Κ. Δραστηριότητες που στοχεύουν στην κατάκτηση ανωτέρου επιπέδου γνωστικών στόχων και δεξιοτήτων (μέσα από την αναζήτηση σχέσεων χρονικών, χωρικών, αιτιωδών, συγκριτικών, ταξινομικών, ιεραρχικών, προθετικών)	Ναι			

Κατά αυτόν τον τρόπο, μπορεί να δημιουργηθεί ένα φύλλο αξιολόγησης το οποίο μπορεί να έχει ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης διαθέσιμο σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή.

Η εξοικονόμηση χρόνου είναι πολύ σημαντική, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που υπάρχουν πολλοί αξιολογούμενοι ή που τα σχολεία τους βρίσκονται σε διαφορετικό νομό από την έδρα του Συμβούλου Εκπαίδευσης. Πιστεύω ότι με την πείρα που σταδιακά αποκτάμε στην αξιολόγηση, μπορούμε να «συνθέσουμε» στην αξιολογική έκθεση ό,τι θα αποτιμάται αυτοματοποιημένα με ό,τι θα αποτιμάται περιγραφικά και αναλυτικά. Οποιαδήποτε αυτοματοποίηση μπορεί να υιοθετηθεί προκειμένου να καταστήσει την

αξιολόγηση ταχύτερη ή, γενικότερα, με οποιοδήποτε τρόπο μπορεί η διαδικασία να απλοποιηθεί, θα κάνει την εργασία μας περισσότερο αποτελεσματική.

Ατομική αξιολόγηση εκπαιδευτικών: η αποτίμηση

I . Για τον/την εκπαιδευτικό

Α. Θετικά στοιχεία: από τα πιο σημαντικά θετικά στοιχεία της αξιολόγησης για τον εκπαιδευτικό, σύμφωνα με όσα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είπαν, είναι η ανατροφοδότηση που λαμβάνει από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης για τη δουλειά του (feedback). Για πρώτη φορά η εργασία του εκπαιδευτικού, η οποία είναι πολύ αξιόλογη, γίνεται φανερή στον Σύμβουλο ο οποίος μπορεί να μεταβιβάσει τις δικές του γνώσεις και την εμπειρία του άμεσα στον εκπαιδευτικό για το πώς μπορεί να γίνει η διδασκαλία και ακόμη καλύτερη. Έτσι, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει χρήσιμες συμβουλές για νέες μεθόδους διδασκαλίας, για τη διαχείριση της τάξης του κ.λπ. αλλά νιώθει και ότι η δουλειά του εκτιμάται. Επιπλέον, η τάξη «ανοίγει» και σε άλλους παρατηρητές, όπως είναι ο Σύμβουλος, και ενδεχομένως, αυτό το άνοιγμα να φέρει μεγαλύτερη άνεση μετέπειτα στην υιοθέτηση της ετεροπαρατήρησης των συναδέλφων, σε συνδιδασκαλίες κ.λπ., μια συμβουλή που προσωπικά έδωσα σε πολλούς νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Ως εκπαιδευτικοί, αρνούμαστε τη βελτίωση της διδασκαλίας μας, εξαιτίας του γεγονότος ότι οι πόρτες στις αίθουσες που διδάσκουμε είναι μονίμως κλειστές για τους συναδέλφους μας.

Μια άλλη πτυχή των θετικών στοιχείων της ατομικής αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς, είναι η «θωράκισή» τους, η επαγγελματική ενδυνάμωσή τους, από οποιονδήποτε θα μπορούσε να τους βάλλει. Ο αξιολογημένος εκπαιδευτικός δεν μπορεί να κατηγορηθεί για έλλειψη γνώσεων, για μη ορθή αξιολόγηση των μαθητών ή για οποιονδήποτε άλλο λόγο που σχετίζεται με τη διδασκαλία του, από τη στιγμή που υπάρχουν γραπτές μαρτυρίες για τον τρόπο που κάνει το μάθημά του, το πώς διαχειρίζεται την τάξη του, για την υπηρεσιακή του συνέπεια και επάρκεια κ.λπ. Και αυτό πρέπει να τονιστεί γιατί, δυστυχώς, μέχρι τώρα οι εκπαιδευτικοί αρκετές φορές καταγγέλλονται για τον τρόπο με τον οποίο κάνουν τη δουλειά τους, κυρίως από γονείς. Και ακόμη, μέσα στο κοινό πεδίο που είναι η τάξη, Σύμβουλος και εκπαιδευτικός αποκτούν μια εγγύτητα και – επιτέλους – μια σχέση συνεργασίας, η οποία στο μέλλον θα αποδώσει καρπούς καθώς στο εξής ο εκπαιδευτικός πιο εύκολα θα απευθύνεται στον Σύμβουλο για τα θέματα που τον απασχολούν.

Β. Αρνητικά στοιχεία: το άγχος και η αγωνία όχι τόσο για την αξιολόγηση – που βέβαια και αυτή ήταν μια πρωτόγνωρη εμπειρία -, αλλά για την αυστηρότητα και, ίσως τη μεροληπτικότητα, της κρίσης του αξιολογητή. Επιπλέον, ένα μέρος των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών δεν είχε παρακολουθήσει εισαγωγική επιμόρφωση, και αν δεν εργάζονταν ως εκπαιδευτικοί τα προηγούμενα χρόνια, ήταν δύσκολο να δημιουργήσουν το σχέδιο διδασκαλίας, δεδομένου ότι από την πρακτική άσκηση που έκαναν στο Πανεπιστήμιο μπορεί να είχαν περάσει και εικοσιπέντε χρόνια.

Επιπλέον, υπήρχε φόρτος εργασίας, καθώς, εκτός από τα σχέδια μαθήματος, τις συναντήσεις με τον Σύμβουλο ή τον Διευθυντή, οι εκπαιδευτικοί τη φετινή χρονιά ανέλαβαν και επιπλέον καθήκοντα ή παρακολούθησαν περισσότερες επιμορφώσεις προκειμένου να τα προσθέσουν στο βιογραφικό τους γιατί θα αξιολογούνταν. Ας σημειωθεί ότι, ειδικά για τους καθηγητές στα ειδικά σχολεία υπήρχε το επιπλέον άγχος αν θα μπορούσαν να ολοκληρώσουν χωρίς προσκόμματα τη διδασκαλία τους ή αυτή θα διακοπεί εξαιτίας κάποιου μαθητή ο οποίος θα διακόψει το μάθημα για διάφορους λόγους. Αλλά και σε όλους τους εκπαιδευτικούς υπήρχε το άγχος αν ό,τι έχουν ετοιμάσει με τη χρήση ψηφιακών μέσων θα λειτουργήσει στην πράξη ή θα πρέπει να αναπροσαρμόσουν τη διδασκαλία τους χωρίς ψηφιακά μέσα.

II. Για τον/την Σύμβουλο Εκπαίδευσης

A. Θετικά στοιχεία: αποκτά και ο ίδιος μεγαλύτερη ευρύτητα στις γνώσεις του π.χ. ο Σύμβουλος της Γενικής Αγωγής για την Ειδική Αγωγή με την οποία μέχρι τη στιγμή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δεν είχε επαφή. Έτσι, κατανοεί καλύτερα τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σε καθημερινή βάση οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής αλλά και την προσπάθεια που καταβάλλουν για να ανταπεξέλθουν στις καθημερινές υποχρεώσεις τους στο σχολείο. Αποκτά σύνδεση με τους εκπαιδευτικούς τους οποίους αξιολογεί, στον βαθμό που η αξιολόγηση είναι μία διαδικασία ανατροφοδοτική. Η προσωπική μου εμπειρία με τους εκπαιδευτικούς που αξιολόγησα ήταν πολύ θετική, η διάδραση ωφέλησε και εμένα πάρα πολύ, μετά την αξιολόγηση συνεργαστήκαμε με τους εκπαιδευτικούς σε επιμορφώσεις, έχουμε πιο στενές σχέσεις μια και πλέον γνωρίζομαστε, απευθυνόμαστε ο ένας στον άλλο με μεγαλύτερη οικειότητα και εμπιστοσύνη.

B. Αρνητικά στοιχεία: η διαδικασία είναι γραφειοκρατική, όπως γράφτηκε και παραπάνω, καθώς χρειάζεται να αφιερώσουμε, οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης, δέκα με δεκαπέντε σελίδες γραψίματος για κάθε εκπαιδευτικό, γι' αυτό και η διαδικασία χρήζει απλοποίησης. Η παρακολούθηση δύο διδασκαλιών σε απομακρυσμένες περιοχές ήταν μια κοπιαστική διαδικασία με αρκετό άγχος. Επιπλέον, υπήρξε αντιπαράθεση με συνδικαλιστές εκπαιδευτικούς, γεγονός που θα μπορούσε να δυσχεράνει την ανάπτυξη μιας υγιούς και μόνιμης σχέσης Συμβούλου Εκπαίδευσης και εκπαιδευτικού. Τέλος, τα υπόλοιπα καθήκοντα του Συμβούλου, τίθενται σε δεύτερη μοίρα, μετά την αξιολόγηση η οποία πρέπει να προηγηθεί, με αποτέλεσμα να συμπίεζονται και να γίνονται με πολύ κόπο.

Επίλογος

Οποσδήποτε, αυτό που χρειάζεται είναι να καθιερωθεί μια κουλτούρα αξιολόγησης, της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού, του εκπαιδευτικού συστήματος για να εκλείψουν οι τυχόν φοβίες και αντιστάσεις και να ωφελούνται όλοι πολλαπλά από την αξιολόγηση της σημαντικής δουλειάς που, έτσι και αλλιώς, γίνεται. Επιπλέον, να εκλείψει και η εσωστρέφεια που δυσχεραίνει τη διάχυση καλών πρακτικών από συνάδελφο σε συνάδελφο ή από σχολείο σε σχολείο. Η αξιολόγηση μπορεί να μας ανατροφοδοτήσει, τους εκπαιδευτικούς, τα στελέχη εκπαίδευσης, τις σχολικές μονάδες, το εκπαιδευτικό σύστημα και να μας οδηγήσει στη βελτίωση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Konstantinou, I. Ch. & Konstantinou, Ch. I. (2017). *I Axiologisi stin ekpaidefsi – I axiologisi tou ekpaideftikou ergou, tou ekpaideftikou kai tou mathiti os theoria kai praxi*. Gutenberg.

Papadopoulou, A. & Bouras, A. (2021). *Axiologisi – Theoritikes prosengiseis kai efarmoges sti didaktiki praxi*. Ekd. Grigori.

N. 4823/2021 [FEK 136, t. Α', 03/08/2021]

(2024, 2 Apriliou). ESOS. *Yf. Paideias pros DOE: tha efarmostoun oi poines se osous arnithoun tin axiologisi. Min pei kapoios oti den ixere*.

<https://www.esos.gr/arhra/87604/yf-paideias-pros-doe-tha-efarmostoun-oi-poineseosoyarnithoyn-tin-axiologisi-min>

K.Y.A. 9950/GD5/27.01.2023 [FEK 388, t. V', 27/01/2023]

Επαγγελματική υποστήριξη και εξουθένωση των εκπαιδευτικών: Μια πρόταση ευημερίας και ευεξίας στις σχολικές εκπαιδευτικές μονάδες κατά τη διάρκεια της κρίσης covid-19

Κουτσιμπέλη Όλγα, Γλωσσολόγος, Μ.Α. Α.Π.Θ., M.Sc. Διοίκησης της Εκπαίδευσης Π.Θ., Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση εξετάζεται το ζήτημα της ευημερίας και ευεξίας (well-being) των σχολικών εκπαιδευτικών μονάδων ως πλαίσιο της επαγγελματικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, αφού γίνει βιβλιογραφική ανασκόπηση του ζητήματος, εξετάζεται το θέμα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της κρίσης covid-19 και προτείνονται ενδεικτικά παρεμβατικά προγράμματα ενίσχυσης της ευημερίας/ευεξίας των σχολικών εκπαιδευτικών μονάδων. Τέλος, παρουσιάζονται και αναλύονται προτεινόμενες ατομικές και οργανωσιακές παρεμβάσεις βάσει των σχετικών μοντέλων/προγραμμάτων παρέμβασης στους σχολικούς εργασιακούς χώρους.

Λέξεις-κλειδιά: οργανωσιακή ψυχολογία, συστημική προσέγγιση, ευημερία, ευεξία, επαγγελματική εξουθένωση, covid-19

Abstract

This paper discusses the educational meaning of the teachers' well-being as a link between the "well-being" in school as a practice in general and the teachers as educational professionals in according to the teachers' burn-out phenomenon. Specifically, relevant bibliography is presented and the issue of teachers' burn-out phenomenon is discussed according to relevant intrusive programs which strengthen teachers' well-being at schools. Finally, individual and organisational intrusive programs are presented and analysed according to relevant models/programs at schools working places.

Key-words: organisational psychology, systemic approach, well-being, burn-out phenomenon, covid-19

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τους Greenberg & Baron (2013) η οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά ως ξεχωριστός κλάδος της ψυχολογίας άρχισε να αναδύεται στα μέσα του εικοστού αιώνα και σήμερα πλέον απαντά σε ερωτήματα αντλώντας υλικό προπάντων από τις συμπεριφορικές επιστήμες, την ψυχολογία και την κοινωνιολογία, χωρίς να παραλείπει αναφορές και σε άλλους επιστημονικούς κλάδους, όπως η οικονομία, η διοίκηση επιχειρήσεων, η επικοινωνία, οι πολιτικές επιστήμες και η ανθρωπολογία. Ουσιαστικά, προέκυψε από την ανάγκη να μελετηθεί ολόπλευρα η ανθρώπινη συμπεριφορά και να περιγραφούν με σαφήνεια οι συνθήκες εργασίας στους οργανισμούς, γεγονός που θα

έκανε τους/τις εργαζομένους/ες να νιώσουν περισσότερο ικανοποιημένοι/ες, ευτυχισμένοι/ες και πλήρεις από την εργασία τους, και κατά επέκταση, να αποδειχθούν πιο παραγωγικοί/ές και αποδοτικοί/ές.

Οι επιστήμονες που ασχολούνται με τη θεματολογία της οργανωσιακής ψυχολογίας και συμπεριφοράς (Πασχαλούδης & Κατζαϊβάζογλου, 2020) θέτουν στο κέντρο του ενδιαφέροντός τους τον άνθρωπο, καθώς είναι υπέρμαχοι της άποψης ότι οι εργαζόμενοι/ες, για να είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους, θα πρέπει, αν μη τι άλλο, να εργάζονται σε ένα "υγιές" και ευχάριστο περιβάλλον, αποδίδοντας έτσι στον κλάδο της οργανωσιακής ψυχολογίας και συμπεριφοράς έναν αναμφισβήτητα ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό.

Στην εργασία αυτή στόχος είναι αφού παρουσιαστούν οι βασικές θεωρητικές θέσεις και παραδοχές για το ζήτημα της ευεξίας και ευημερίας στις σχολικές εκπαιδευτικές μονάδες (Κουτσιμπέλη, 2023), να γίνει μία σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος με σκοπό να προταθεί ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα προώθησης του well-being στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον με την έννοια της ευεξίας και της ευημερίας και στη συνέχεια να αναλυθεί μία δραστηριότητα αυτού του προγράμματος.

Θεωρητικό πλαίσιο

Στην εργασία αυτή ακολουθούμε ως θεωρητικό πλαίσιο τη συστημική θεωρία. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία το σύστημα είναι μια ολότητα που δεν μπορούμε να την κατανοήσουμε χωρίζοντάς τη σε κομμάτια και μάλιστα ακολουθώντας τη ρήση του Αριστοτέλη περί ολότητας («Το όλον ξεπερνά τα επί μέρους»), η συστημική θεωρία/προσέγγιση πιστεύει ότι το σύνολο ξεπερνάει το άθροισμα των μελών που το απαρτίζουν. Τα υποσυστήματα που σχηματίζονται από τα δίκτυα σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στο σύστημα δημιουργούνται από τις συμμαχίες και τα ενδιαφέροντα των μελών του.

Κάθε μέλος του συστήματος μπορεί να ανήκει σε περισσότερα του ενός υποσυστήματα. Κάθε σύστημα επιδιώκει την ισορροπία του. Στη συστημική προσέγγιση το πρόβλημα δεν το έχει το μέλος της οικογένειας που το εκδηλώνει, το έχει το σύστημα της οικογένειας και το εκφράζει το μέλος με το σύμπτωμα. Η συστημική θεραπεία δεν ασχολείται με την αιτία του συμπτώματος αλλά προσπαθεί να δώσει ερεθίσματα να αναπτυχθούν νέες σχέσεις και νέα σχήματα στην οικογένεια για να μπορέσει να λειτουργήσει με διαφορετική οργάνωση.

Η συστημική σκέψη (system thinking) εξετάζει τη δομή του συστήματος που επηρεάζει τη συμπεριφορά των μελών του. Επιδιώκει την αντιμετώπιση των δυσκολιών του «όλου» γιατί θεωρεί ότι οι αλλαγές στο «όλο» θα επιφέρουν αλλαγές και στα «επιμέρους». Η συμπεριφορά, οι δυσκολίες και το πρόβλημα που εκφράζει το μέλος ενός συστήματος δεν είναι ατομική υπόθεση αλλά αποτέλεσμα του πλαισίου που ζει και σχετίζεται αυτό, των συστημάτων δηλαδή που ανήκει. Σύμφωνα με τη συστημική

σκέψη προβλήματα του παρόντος έχουν τις ρίζες τους στο παρελθόν. Συχνά τα συστήματα αντιστέκονται στις αλλαγές και πολλές φορές η αιτία και το αποτέλεσμα δεν σχετίζονται στο χωροχρόνο. Μικρή αλλαγή στο μέλος του συστήματος μπορεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο σύστημα.

Στην εργασία αυτή θεωρητικό υπόβαθρο αποτελεί επίσης η συστημική προσέγγιση της παρακίνησης (Βακόλα & Νικολάου, 2012) η οποία συμπεριλαμβάνει σε ομόκεντρους κύκλους τα χαρακτηριστικά του ατόμου, τα χαρακτηριστικά της φύσης της εργασίας και τα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος κάθε εργαζόμενου. Επιπλέον, χρησιμοποιείται η προσέγγιση που αντιμετωπίζει τη σχολική μονάδα και ευρύτερα το σχολικό εκπαιδευτικό πλαίσιο ως φροντιστικές μονάδες (school as a caring community), δηλαδή μονάδες που νοιάζονται και φροντίζουν τα εμπλεκόμενα μέρη τους (Bass, 2019).

Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Θεωρίες

Το ζήτημα της ευημερίας θα λέγαμε ότι σχετίζεται με το ζήτημα της ευδαιμονίας του Αριστοτέλη. Κατά τον Ryff (2017) τα στοιχεία που συναποτελούν την ευεξία/well-being είναι τα εξής: η περιβαλλοντική κυριαρχία, οι θετικές σχέσεις, η αυτονομία, η προσωπική ανάπτυξη, η αποδοχή του εαυτού και ο σκοπός/νόημα στη ζωή. Κατά τους Larson & Luthans (2006) το ψυχολογικό κεφάλαιο προσθέτει αξία στο ανθρώπινο κεφάλαιο (οι γνώσεις του ατόμου) και στο κοινωνικό κεφάλαιο (οι σχέσεις του ατόμου). Καταδεικνύεται επίσης η ύπαρξη θετικής σχέσης μεταξύ του ψυχολογικού κεφαλαίου και της εργασιακής επίδοσης και ικανοποίησης. Ως ξεχωριστές θετικές ψυχολογικές ιδιότητες ορίζονται η αυτοαποτελεσματικότητα, η αισιοδοξία, η ελπίδα και η ανθεκτικότητα (Armaou & Antoniou, 2017· Αρμάου & Αντωνίου, 2010).

Νεότερες θεωρίες αντιμετωπίζουν το σχολείο ως φροντιστική κοινότητα (school as a caring community) για τους μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς, δηλαδή ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει τα εμπλεκόμενα μέρη της (Bass, 2019). Ο ορισμός της «φροντίδας» ποικίλλει, ωστόσο υπάρχει μια γενική συμφωνία ως προς την ηθική της φροντίδας ορίζοντάς την «ως πράξη συναίσθησης του πάθους σχετικά με ένα θέμα που μπορεί να τον κινητοποιήσει να κάνει κάτι (Gilligan, 1982· Mayeroff, 1971· Noddings, 2013). Ο Gilligan (1982) συνέδεσε τη φροντίδα περισσότερο με την ενσυναίσθηση, παρά με αφηρημένες ηθικές αρχές. Ωστόσο, τέτοιοι συναισθηματικού τύπου ορισμοί της φροντίδας δε λαμβάνουν υπόψη τους τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τα χαρακτηριστικά των δασκάλων και των στελεχών της εκπαίδευσης, οι οποίοι ενδεχομένως δείχνουν φροντίδα για τους μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς με πολλούς τρόπους (Bass, 2019).

Επαγγελματική εξουθένωση: ορισμός & αιτιολογικοί παράγοντες

Αναφορικά με το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) αποτελεί μία ιδιαίτερη μορφή εργασιακού στρες με επιπτώσεις στη ψυχοσωματική υγεία των εργαζομένων (Αντωνίου & Ντάλλα 2010· Αντωνίου, 2006· Αντωνίου, 2003). Στην ουσία πρόκειται για ένα σύνδρομο ψυχοσωματικής συμπτωματολογίας ιδιαίτερα διαδεδομένα σε επαγγελματίες υγείας, κοινωνικούς λειτουργούς και εκπαιδευτικούς (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006). Κατά τη διάρκεια του συνδρόμου αυτού, ο/η εργαζόμενος/η χάνει το ανθρωπιστικό του ενδιαφέρον και τα θετικά συναισθήματα που είχε για τους αποδέκτες των υπηρεσιών του (για παράδειγμα μαθητές/τριες ή ασθενείς), δεν νιώθει ικανοποιημένος/η από τη δουλειά και την απόδοσή του/της και αναπτύσσει μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό του/της (Maslach, 1982· Maslach & Leiter, 2005).

Στους ενδεχόμενους αιτιολογικούς παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης των εργαζομένων αναφέρονται οι σκληρές συνθήκες εργασίας που συνήθως συνδέονται με προβλήματα φόρτου εργασίας και ωραρίων, καθώς και έλλειψης εργονομικού σχεδιασμού, συνθηκών υγιεινής και ασφάλειας και επαρκούς υποδομής και εξοπλισμού στον εργασιακό χώρο (Burke & Richardson, 2000). Ειδικότερα, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που έχουν βρεθεί ότι εμπλέκονται στην εκδήλωση και διατήρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι: α) παράγοντες εσωγενείς στην εργασία, ο ρόλος του ατόμου στην οργάνωση, οι εργασιακές σχέσεις, η ανάπτυξη της σταδιοδρομίας, το κλίμα και η δομή της οργάνωσης και η αντιπαράθεση σπιτιού και οικογένειας (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010).

Επίσης, έχει βρεθεί ότι οι εργαζόμενοι/ες που τείνουν να έχουν υπερβολικές προσδοκίες από τον εαυτό τους μπορεί επίσης να είναι επιρρεπείς στην εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης (ό.π.: 369). Η έννοια που εμπεριέχει τις παραπάνω παραμέτρους σχετίζεται με την έννοια της «ανθεκτικότητας», η οποία εμπεριέχει τις τρεις παρακάτω διαστάσεις: την εσωτερική έδρα ελέγχου/εστία ελέγχου (locus of control), που αναφέρεται στην αίσθηση ορισμένων επαγγελματιών ότι διαθέτουν μεγάλη δυνατότητα ελέγχου των εργασιακών τους συνθηκών, β) την αφοσίωση/δέσμευση (commitment) που αφορά την αφοσίωση που επενδύουν οι εργαζόμενοι/ες στον εργασιακό τους ρόλο και γ) την πρόκληση (challenge) που αφορά στο μετασχηματισμό της αντίληψης του/της εργαζομένου/ης των προβλημάτων που τον περιβάλλουν όχι ως εμπόδια αλλά ως ευκαιρίες και προκλήσεις ανάπτυξης.

Επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης: οι διαστάσεις

Οι τρεις διαστάσεις του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης περιλαμβάνουν τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και την έλλειψη προσωπικής επίτευξης και εμφανίζονται διαδοχικά όσο αυξάνεται ο βαθμός εξουθένωσης (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010· Αντωνίου & Γάκη, 2013). Οι επιπτώσεις αυτές εντοπίζονται τόσο σε ατομικό όσο και σε οργανωσιακό επίπεδο, επομένως έχουν απόρροια όχι μόνο στα ίδια τα άτομα αλλά και στον οργανισμό τον οποίο υπηρετούν. Υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης έχουν συσχετιστεί με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα (Salanova et al., 2002). Στα τελευταία στάδια του φαινομένου ο/η εργαζόμενος/η

βιώνει έντονη απογοήτευση, ματαίωση και απάθεια για την εργασία ή και τη ζωή του γενικότερα ενώ τα συμπτώματα γίνονται ορατά σε σωματικό, ψυχικό/συναισθηματικό, γνωστικό και κοινωνικό/συμπεριφορικό επίπεδο. Ο/η εργαζόμενος/η που βιώνει επαγγελματική εξουθένωση ενδέχεται να απομακρυνθεί από τους συναδέλφους του/της και να αισθανθεί ανταγωνιστικά απέναντί τους. Το γεγονός αυτό έχει επίπτωση στην απόδοσή του/της στον εργασιακό χώρο και ενδεχομένως να παραιτηθεί από φιλοδοξίες και προσπάθειες επαγγελματικής ανέλιξης (Garden, 1989). Συχνές είναι και οι άδειες ασθενείας που λαμβάνει, όπως και οι αδικαιολόγητες απουσίες του/της από τον χώρο εργασίας του/της.

Οι επιπτώσεις της ψυχικής υγείας στον χώρο εργασίας: η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Στην επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών τόσο των δασκάλων όσο κ(αι των καθηγητών/τριών και μάλιστα σε σχέση και με τη γενική αλλά και με την ειδική αγωγή (Antoniou, Polychroni & Kotroni, 2009) έχει παρατηρηθεί υψηλό επίπεδο εργασιακού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης (Antoniou, 2014a & Antoniou, 2014b), γεγονός που δυνητικά τους οδηγεί σε μια διαταρακτική ισορροπία για την ψυχοσωματική τους κατάσταση (Antoniou, Polychroni & Kotroni, 2009· Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007). Οι δυσμενείς επιπτώσεις που επιφέρονται έχουν επιδράσεις αφενός στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αφετέρου στην αποτελεσματικότητα του ίδιου του/της λειτουργού της εκπαίδευσης (Meridou & Antoniou, 2014).

Ως βασικές πηγές του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών αναφέρονται: α) οι συνθήκες εργασίας που επικρατούν στο σχολείο (υψηλός εργασιακός φόρτος, υπερφόρτωση ρόλου, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων εργασιακής θέσης, χαμηλές αντιμισθίες κ.ά.) (Antoniou et al., 2009· Κάντας, 2001), β) τα επισυμβαίνοντα προβλήματα εντός της σχολικής τάξης (δυσκολία διαχείρισης απείθαρχων μαθητών, αδιαφορία των μαθητών προς τα γνωστικά αντικείμενα, έλλειψη αρμονικής και δημιουργικής σχέσης με ταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών), γ) οι διαπροσωπικές σχέσεις με συναδέλφους, έλλειψη επικοινωνίας με τους γονείς) και δ) τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας (προσωπικότητα τύπου Α, εξωτερική/εσωτερική έδρα ελέγχου) (Antoniou et al., 2009).

Συγκεντρωτικά όλοι οι παραπάνω παράγοντες μπορούν να συνοψιστούν και να ταξινομηθούν σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες που περιλαμβάνουν: α) καταστάσεις εσωγενείς του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, β) ατομικές παραμέτρους οι οποίες επηρεάζουν το βαθμό ευαλωτότητας των εκπαιδευτικών έναντι του εργασιακού στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης και γ) διοικητικούς παράγοντες που αναφέρονται στην οργάνωση και διεύθυνση των σχολικών μονάδων (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010).

Στους διοικητικούς παράγοντες δημιουργίας εργασιακού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών μπορούν να αναφερθούν η ανεπαρκής κρατική υποστήριξη, η έλλειψη εκπαίδευσης και επαρκούς ενημέρωσης για τα τρέχοντα ζητήματα

στον εκπαιδευτικό χώρο, οι συνεχείς αλλαγές της διδακτέας ύλης και οι υπερβολικές απαιτήσεις από τη διοίκηση του σχολείου αλλά και τους γονείς (Travers & Cooper, 1997).

Επιπλέον εργασιακό άγχος δημιουργούν οι περιορισμένες κρατικές δαπάνες για την εκπαίδευση με επιπτώσεις στην υλικοτεχνική υποδομή και στον εξοπλισμό των σχολείων, τη διάρκεια και την ποιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και γενικότερα στις συνθήκες άσκησης του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου. Επιπροσθέτως, σε σχέση με τα υψηλά επίπεδα εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών έχουν επισημανθεί παράγοντες όπως οι προβληματικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους και τους διευθυντές των σχολείων, το ύψος των οικονομικών απολαβών, οι ακατάλληλες τακτικές διαχείρισης των στρεσογόνων καταστάσεων και τα εξαντλητικά ωράρια εργασίας (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010).

Ενδεικτικά παρεμβατικά προγράμματα ενίσχυσης της ευημερίας

Προκειμένου να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης προτείνονται ερευνητικές λύσεις-παρεμβάσεις στο πλαίσιο της έννοιας της ευεξίας/ευημερίας (well-being) (Κουτσιμπέλη, 2023). Οι παρεμβάσεις αυτές μπορούν να αφορούν τόσο στο ατομικό, όσο και στο οργανωσιακό επίπεδο και αποσκοπούν α) στη μείωση της έντασης και του στρες που απορρέουν από το ρυθμό της εργασιακής των σύγχρονων οργανισμών (για παράδειγμα εκμάθηση τεχνικών χαλάρωσης και προγράμματα σωματικής άσκησης) και β) στη διαμόρφωση και διατήρηση μιας υγιούς εργασιακής ζωής (για παράδειγμα τεχνικές εδραίωσης κοινωνικών επαφών και υποστήριξης, τεχνικές αποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου) (ό.π.).

Σε οργανωσιακό επίπεδο οι πιο συχνές μέθοδοι πρόληψης και αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης αφορούν στον καλύτερο σχεδιασμό των εργασιακών χώρων, στον προγραμματισμό και εμπλουτισμό της εργασίας, στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, στην αποσαφήνιση των ρόλων και των καθηκόντων των εργαζομένων, στη δυνατότητα συνεχιζόμενης επιμόρφωσης και εκπαίδευσης και στην οργάνωση συνεδριών με εργαζόμενους που αντιμετωπίζουν προβλήματα. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία αναφέρονται επίσης παρεμβατικά προγράμματα που δίνουν έμφαση στην ενίσχυση και στήριξη της οικογενειακής ζωής, σε παρεμβατικά προγράμματα που διευκολύνουν την επικοινωνία εργασίας-οικογένειας και μειώνουν την αντιπαράθεση μεταξύ εργασιακής και οικογενειακής ζωής των εργαζομένων.

Παρεμβάσεις σε ατομικό επίπεδο και οργανωσιακό επίπεδο

Στο επίπεδο αυτό ήταν σύνηθες παλιότερα να αντιμετωπίζεται το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης με στρατηγικές μείωσης ή εξάλειψής του, αφού είχε ήδη εμφανιστεί. Πλέον οι σύγχρονες παρεμβάσεις δίνουν έμφαση σε τακτικές προληπτικού ελέγχου του συνδρόμου. Το σχολείο ως οργανισμός οφείλει να λειτουργεί υποστηρικτικά προς όλους τους εμπλεκόμενους, μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς και γονείς.

Επομένως ως προς τους εκπαιδευτικούς μπορεί α) να παρέχει όλες τις νόμιμες άδειες και επιπλέον να δημιουργεί για αυτούς ευκαιρίες να αναπτύξουν τους στόχους και τα σχέδιά τους, να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και σεμινάρια και να έχουν τον απαιτούμενο χρόνο για την ανάπτυξη των προσωπικών τους ενδιαφερόντων (Bell et al., 2003).

Η παρέμβαση εργασιακής ευεξίας των Pearlman & Saakvitne

Μία από τις παρεμβάσεις των Pearlman & Saakvitne (1995) για την προαγωγή της εργασιακής ευεξίας των εργαζομένων είναι να ενθαρρύνονται να διαθέτουν στον εργασιακό τους χώρο αντικείμενα που έχουν προσωπική σημασία για τους/τις ίδιους/ες, όπως οικογενειακές φωτογραφίες ή φωτογραφίες των παιδιών τους ή φωτογραφίες από τα ταξίδια τους, όπως και μικροαντικείμενα ταυτότητας που μπορεί να τους υπενθυμίζουν ποιοι είναι και γιατί εργάζονται. Η διοίκηση κάθε οργανισμού -στην περίπτωση μας του σχολείου- θα πρέπει να ενθαρρύνει το προσωπικό να κάνει τέτοιες μικρές επενδύσεις στο χώρο της εργασίας του (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010). Επίσης καλό είναι να δίνεται έμφαση στη σημαντικότητα της ζωής των εργαζομένων -εδώ των εκπαιδευτικών- μέσω της τοποθέτησης στα γραφεία και στους διαδρόμους φωτογραφιών ή αφισών από το φυσικό περιβάλλον και προς αντικατάσταση των κανόνων και των διατάξεων (Bell et al., 2003).

Επιπλέον, οι οργανισμοί είναι απαραίτητο να διαθέτουν κατάλληλους χώρους, όπου οι εργαζόμενοι θα μπορούν να περάσουν το διάλειμμά τους για ανάπαυση και όχι για συναντήσεις με πελάτες ή ασθενείς-στην περίπτωσή μας όχι με μαθητές/τριες ή γονείς (Yassen, 1995). Στα παραπάνω πολύ θα βοηθούσε η ίση και δίκαιη κατανομή εργασιών και καθηκόντων εκ μέρους της διοίκησης του σχολείου ως μέτρο προφύλαξης των εργαζομένων έναντι του υπερβολικού φόρτου εργασίας (Bell et al., 2003).

Η παρέμβαση εργασιακής ευεξίας Luthans et al.

Κατά τον Luthans et al. (2006), η παρέμβαση με στόχο την προαγωγή της ψυχικής υγείας και ευεξίας στον εργασιακό χώρο οφείλει να δημιουργεί εμπειρίες επίτευξης/επιτυχίας στους/στις εργαζομένους/ες, εδώ στους εκπαιδευτικούς. Ως τρόποι δημιουργίας αυτών των εμπειριών επιτυχίας αναφέρονται: α) η κατάτμηση πολύπλοκων έργων σε άλλα απλούστερα τα οποία θα προσφέρουν τη βίωση συχνών μικρών επιτυχιών, β) η τοποθέτηση ατόμων σε θέσεις όπου υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες επιτυχίας, γ) το ασφαλές περιβάλλον, χωρίς περισπασμούς, που αυξάνει τη δυνατότητα βίωσης εμπειριών επιτυχίας, άρα και ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας, δ) οι διαδικασίες έμμεσης μάθησης ως πηγή ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας, όπως η παρατήρηση της συμπεριφοράς συναδέλφων με ίδιες ικανότητες και επαγγελματικούς στόχους.

Σε περιπτώσεις έλλειψης συγκεκριμένου μοντέλου ρόλου, η ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να επιτευχθεί μέσω νοερών αναπαραστάσεων τρόπων δράσης

(Αρμάου & Αντωνίου, 2010). Επιπλέον, μετα-αναλύσεις έχουν δείξει ότι η θετική ανατροφοδότηση και η κοινωνική αναγνώριση (κοινωνική πειθώ) έχει θετική επίδραση στην επίδοση των εργαζομένων ανεξάρτητα μάλιστα από χρηματικές ανταμοιβές ή άλλες τεχνικές παρακίνησης (Stajkovic & Luthans, 2003). Τέλος, η αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να ενισχυθεί και μέσω έμμεσων παραγόντων, όπως μιας υποστηρικτικής οργανωσιακής κουλτούρας και της επιπρόσθετης συσσώρευσης των μη προσχεδιασμένων γεγονότων ζωής του ατόμου (Avolio & Luthans, 2006) και της όποιας ψυχοσωματικής επιρροής.

Σύμφωνα με τις ενδείξεις και τα πορίσματα άλλων συναφών παρεμβάσεων (Bandura, 1997· Stajkovic & Luthans, 1998), τα άτομα με αυτοπεποίθηση/αυτοαποτελεσματικότητα χρησιμοποιούν γνωστικές στρατηγικές όπως νοερό συμβολισμό, παρατήρηση, αυτορρύθμιση και αυτοπροβολή ως τρόπους επίτευξης των στόχων τους (Αρμάου & Αντωνίου, 2010: 596). Επίσης σε εμπειρικές έρευνες των παρεμβάσεων Luthans (Youssef & Luthans, 2006) έχει καταδειχθεί η σημασία της ελπίδας στον εργασιακό χώρο και συγκεκριμένα σε σχέση με την εργασιακή επίδοση ακόμη και σε διαφορετικά διαπολιτισμικά πλαίσια. Επιπλέον, οι εργαζόμενοι/ες με υψηλότερα επίπεδα ελπίδας επιχειρούν να επιλύουν τα προβλήματα με διαφορετικό τρόπο από ό,τι οι εργαζόμενοι/ες με χαμηλότερα επίπεδα (Peterson & Byron, 2008). Συγκεκριμένα, τα διευθυντικά στελέχη με υψηλότερα επίπεδα ελπίδας έβρισκαν περισσότερες και ποιοτικότερες λύσεις σε εργασιακά προβλήματα, γεγονός που δείχνει ότι η ελπίδα μπορεί να βοηθήσει τους εργαζομένους όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα και εμπόδια στο χώρο εργασίας τους (Αρμάου & Αντωνίου, 2010: 599).

Τέλος, συναφείς παρεμβάσεις καταδεικνύουν τη σημαντικότητα της ψυχολογικής έννοιας της ανθεκτικότητας και εκλαμβάνουν τις αντιξοότητες τόσο ως παράγοντες επικινδυνότητας όσο και ως ευκαιρίες ανάπτυξης (Masten & Reed, 2002). Επομένως, παράγοντες όπως το στρες, η επαγγελματική ανασφάλεια, οι συγκρούσεις, η έλλειψη επικοινωνίας και ανατροφοδότησης, η μη αποτελεσματική ηγεσία ή τα μη παραγωγικά δυναμικά της ομάδας είναι δυνατό να λειτουργούν όχι μόνο ως τροχοπέδη αλλά και ως μοχλός ανάπτυξης των προσωπικοτήτων και των οργανισμών (Αρμάου & Αντωνίου, 2010).

Η παρέμβαση της ευρωπαϊκής επιτροπής για την προώθηση της ψυχικής υγείας και ευεξίας στον εργασιακό χώρο

Σύμφωνα με τα πορίσματα της ευρωπαϊκής επιτροπής για την προαγωγή της ψυχικής υγείας στον χώρο εργασίας (ΕΕ, 2017: 22), οι πηγές των ψυχοκοινωνικών κινδύνων στον χώρο εργασίας συνοψίζονται στον αντίστοιχο πίνακα (ΕΕ, απασχόληση, κοινωνικές υποθέσεις και κοινωνική ένταξη, προαγωγή της ψυχικής υγείας στον χώρο εργασίας (ό.π.). Επομένως θα έχουμε τα αντίθετα αποτελέσματα εάν αντιστρέψουμε τον κατάλογο.

Το πρόγραμμα παρέμβασης: γενική περιγραφή

Στόχοι/σχέδιο υλοποίησης

Στην εργασία αυτή προτείνουμε ένα μεικτό πρόγραμμα παρέμβασης σε ένα σχολείο με στόχο αφενός τη μείωση και πρόληψη του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (burnout) και αφετέρου την ανάπτυξη της ευεξίας (well-being) και ευημερίας των ωφελουμένων εκπαιδευτικών. Η συγκεκριμένη παρέμβαση αφορά μάται τόσο από τη συστημική θεωρία της ψυχολογίας που αντιμετωπίζει ολιστικά τα θέματα, όσο και από τη θεωρία «το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται» που αντιμετωπίζει ολιστικά και φροντιστικά όλους τους εμπλεκόμενους, εδώ τους εκπαιδευτικούς, όπως αναλύθηκαν παραπάνω τόσο στο θεωρητικό πλαίσιο όσο και στη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε.

Η παρέμβαση που επιλέξαμε αφορά επαρχιακό Μουσικό γυμνάσιο-λύκειο της Θεσσαλίας με σύνολο 300 περίπου μαθητών/τριών και με εκπαιδευτικό προσωπικό 64 εκπαιδευτικών. Η Διεύθυνση του σχολείου αποτελείται από τον/την διευθυντή/τρια και δύο υποδιευθυντές/ντριες. Το εκπαιδευτικό προσωπικό του περιλαμβάνει τόσο μόνιμους, όσο και αναπληρωτές/τριες και ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς, γενικής και μουσικής παιδείας.

Κριτήρια επιλογής

Επιλέξαμε το συγκεκριμένο σχολείο διότι χρήζει ιδιαίτερης φροντίδας και προσοχής στο εργασιακό του περιβάλλον. Ήδη παρατηρούνται πολλαπλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως: υπερβολικός φόρτος εργασίας, έντονη πίεση χρόνου και διεύθυνσης, συνεχής αλλαγή της διδακτέας ύλης και των προγραμμάτων σπουδών των γνωστικών αντικειμένων, πολύωρη εργασία, ανεπαρκής εξοπλισμός σε ΤΠΕ, ανεπαρκής επιμόρφωση, περιορισμένη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανεπαρκής επικοινωνία με συναδέλφους, μη αποτελεσματική επικοινωνία με την διεύθυνση του σχολείου, έλλειμμα επικοινωνίας με τους μαθητές/τριες και τους γονείς, αποξένωση ή απομόνωση από συναδέλφους, σωματική και ψυχική κόπωση, άγχος, νευρική κατάσταση, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων, έλλειμμα διαλειμμάτων (μερικές ώρες γίνονται συνεχόμενα χωρίς διάλειμμα), μετακινήσεις μαθητών/τριών (από ολόκληρο το νομό) κτλ.

Στα παραπάνω προβλήματα δύναται να προστεθεί η αποξένωση μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών λόγω covid, η αποξένωση με τη διοίκηση του σχολείου και φυσικά η αποξένωση από τους/τις μαθητές/τριες και την επικοινωνία με τους γονείς και με το φυσικό μαθησιακό περιβάλλον εν γένει. Τα παραπάνω προβλήματα προκύπτουν: α) από την ίδια τη φύση του σχολείου (μουσικό σχολείο: συνύπαρξη μαθημάτων γενικής παιδείας και μαθημάτων μουσικής αγωγής, πολλές φορές οι μαθητές/τριες λείπουν από τα μαθήματα γενικής παιδείας προκειμένου να ανταπεξέλθουν σε μουσικές γιορτές, συναυλίες κτλ. β) από τη βαθμίδα στην οποία ανήκει το σχολείο: γυμνάσιο και λύκειο μαζί, οπότε περισσότερη ύλη, αλλαγή παιδαγωγικού προσανατολισμού ανάλογα με τη βαθμίδα κτλ. και γ) από τη συνύπαρξη πολλών αναπληρωτών/τριών και ωρομισθίων με τους μόνιμους/ες εκπαιδευτικούς του σχολείου, διότι το διαφορετικό εργασιακό

καθεστώς των μονίμων σε σχέση με τους περιστασιακά και ελαστικά αμειβόμενους δημιουργεί ανταγωνιστικές σχέσεις μεταξύ των δύο ομάδων. Πολλές φορές η διεύθυνση του σχολείου αδυνατεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις απαιτήσεις ενός τόσο διαφοροποιημένου εργασιακού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος με επιπλέον στοιχεία διαφοροποίησης τους μαθητές/τριες από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά πλαίσια ή μαθητές/τριες με μαθησιακά ή άλλα προβλήματα.

Είναι αναμενόμενο το ψυχολογικό κεφάλαιο (Luthans et al., 2007) των εκπαιδευτικών να διαφοροποιείται αισθητά μέσα σε ένα τόσο διαφοροποιημένο κλίμα: επομένως οι τρεις παράμετροι που το συναποτελούν δηλαδή η αυτοαποτελεσματικότητα, η ελπίδα, η αισιοδοξία και η ανθεκτικότητα ως παράγοντες παρακίνησης που επηρεάζουν θετικά την οργανωσιακή συμπεριφορά των εργαζομένων εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται επίσης αισθητά. Επομένως, η παρέμβασή μας οφείλει να λάβει υπόψη όλα τα παραπάνω δεδομένα και να λειτουργήσει υποστηρικτικά προς όλους τους εκπαιδευτικούς και προς όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, υποστηρίζοντάς τους ολιστικά και φροντιστικά, εφαρμόζοντας τη θεωρία «το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται» (Bass, 2019).

Στάδια υλοποίησης της παρέμβασης

Προς την κατεύθυνση αυτή η παρέμβαση που προτείνουμε προβλέπεται να ολοκληρωθεί μέσα σε ένα εξάμηνο από την επάνοδο των μαθητών και των εκπαιδευτικών στα σχολεία. Συγκεκριμένα, σχεδιάζεται να ξεκινήσει αρχές Ιανουαρίου (8/1/2021) έως και αρχές Ιουλίου (8/7/2021) λαμβάνοντας υπόψη και τις ειδικές συνθήκες covid που επικρατούν στα σχολεία. Η παρέμβαση αυτή προτείνεται να διεξαχθεί ως εξής: α) το πρώτο στάδιο υλοποίησης της παρέμβασης έχει στόχο να ασχοληθεί με τις παραμέτρους αποξένωσης μεταξύ συναδέλφων λόγω covid και δύναται να πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων μηνών εφαρμογής της παρέμβασης (8/1/2021-8/3/2021), β) το δεύτερο στάδιο υλοποίησης της παρέμβασης έχει στόχο να ασχοληθεί με τις παραμέτρους αποξένωσης μεταξύ συναδέλφων λόγω διαφορών στο εργασιακό καθεστώς (μόνιμοι εκπαιδευτικοί-αναπληρωτές/ωρομίσθιοι) και δύναται να πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια των δύο επόμενων μηνών εφαρμογής της παρέμβασης (8/3/2021-8/5/2021), γ) το τρίτο στάδιο υλοποίησης της παρέμβασης έχει στόχο να ασχοληθεί με τις παραμέτρους αποξένωσης μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών λόγω ειδικότητας (γενικής παιδείας-μουσικής παιδείας) να πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια των δύο επόμενων μηνών εφαρμογής της παρέμβασης (8/5/2021-8/7/2021).

Αναλυτική περιγραφή εφαρμογής της παρέμβασης

Ενδεικτικά αναλύουμε στην παρούσα παράγραφο μία δραστηριότητα της παρέμβασης, η οποία στοχεύει στη μείωση του αισθήματος αποξένωσης μεταξύ συναδέλφων (και διοίκησης του σχολείου) λόγω covid, εντάσσεται δηλαδή στο πρώτο στάδιο υλοποίησης της παρέμβασης και έχει τόσο συμπτωματικό, όσο και προληπτικό χαρακτήρα. Προκειμένου λοιπόν να αντιμετωπιστεί η επαγγελματική εξουθένωση των

εκπαιδευτικών που προκύπτει λόγω covid στα σχολεία προτείνουμε να ενισχυθεί το ψυχολογικό κεφάλαιο των εκπαιδευτικών με τρεις τρόπους:

Ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, δηλαδή της πίστης που διαθέτει το άτομο στην ικανότητά του να ενεργοποιεί την παρακίνηση, τις γνωστικές ιδιότητες και τους απαιτούμενους τρόπους δράσης, με σκοπό την επιτυχή εκτέλεση ενός έργου σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον (Stajkovic & Luthans, 1998).

Συγκεκριμένα, προτείνουμε:

Αναλυτική περιγραφή δραστηριοτήτων

- Να ενισχυθεί η αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας (Luthans, Luthans, Hodgetts & Luthans, 2001) εκ μέρους της διεύθυνσης του σχολείου σχετικά με το θέμα covid, για παράδειγμα μέσω της διοργάνωσης συναφών διαδικτυακών, τηλεοπτικών ή ραδιοφωνικών σεμιναρίων όπου θα τίθενται όλες οι παράμετροι ασφάλειας και απομάκρυνσης του φόβου που προκαλεί η πανδημία.
- Να ενισχυθεί η λήψη αποφάσεων βάσει κανόνων ηθικής και δεοντολογίας (Youssef & Luthans, 2005), για παράδειγμα πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να συμπεριφερθούν «ηθικά» στον εργασιακό τους χώρο λαμβάνοντας μέτρα κατά της διάδοσης του covid (αποστάσεις, μάσκες και πλύσιμο χεριών, αποφυγή συνωστισμού στους διαδρόμους, στα διαλείμματα και στο κυλικείο, εφαρμογή κυλιόμενου διαλείμματος για τους/τις μαθητές/τριες, αποφυγή σύστασης ομάδων δραστηριοτήτων και ομίλων των μαθητών/τριών, απαγόρευση εισόδου «τρίτων» στο σχολείο κτλ.
- Να ενισχυθεί η θετική ανατροφοδότηση (Stajkovic & Luthans, 1997) ως τεχνική παρακίνησης των εκπαιδευτικών σε όλα τα παραπάνω ζητήματα μέσω της σύστασης ειδικής ομάδας πρόληψης covid, η οποία θα περιλαμβάνει και σύμβουλο ψυχικής υγείας, ώστε οι όποιες επιτεύξεις των εκπαιδευτικών στον τομέα καταπολέμησης του covid να μη χάνονται αλλά αντιθέτως να διαχέονται στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.
- Να ενισχυθεί η κοινωνική αναγνώριση του ρόλου και του έργου των εκπαιδευτικών (ό.π.) ως τεχνική παρακίνησής τους στον τομέα της αυτοαποτελεσματικότητας του ψυχολογικού τους κεφαλαίου.
- Να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το ζήτημα covid, εφαρμόζοντας γνωστικές στρατηγικές όπως νοερό συμβολισμό, παρατήρηση, αυτορρύθμιση και αυτοπροβολή ως στόχους επίτευξης των στόχων τους (Bandura, 1997· Stajkovic & Luthans, 1998). Για παράδειγμα, μέσω σεμιναρίων ή άλλων άτυπων διαδικτυακών ομάδων πρόληψης και δράσης κατά covid.

Ενίσχυση της ελπίδας και της αισιοδοξίας των εκπαιδευτικών

Ενίσχυση της ελπίδας και της αισιοδοξίας των εκπαιδευτικών, δηλαδή 1) της εσωτερικοποίησης του ελέγχου που ωθεί την αποφασιστικότητα και την παρακίνηση προς συγκεκριμένους στόχους, 2) της διαδικασίας μέσω της οποίας εναλλακτικά σχέδια διαμορφώνονται και ακολουθούνται με σκοπό την υπερπήδηση εμποδίων και την επίτευξη των ατομικών στόχων και 3) της ποιότητας των στόχων και των μηχανισμών μέσω των οποίων επιλέγονται και επιτυγχάνονται στόχοι αυξανόμενης δυσκολίας (Snyder et al., 2002). Συγκεκριμένα, προτείνουμε:

Αναλυτική περιγραφή δραστηριοτήτων

- Δραστηριοποίηση και εναλλακτικά σχέδια δράσης (Luthans et al., 2007), προς διεύρυνση των καναλιών επικοινωνίας ώστε ο/η εκπαιδευτικός να μην αποσυνδεθεί από την εργασία του λόγω των κλειστών σχολείων αλλά αντίθετα να διατηρήσει επαφή με τις τάξεις/τους μαθητές/τριές του/της και τους/τις συναδέλφους του/της όχι μόνο μέσω εξ αποστάσεως μαθημάτων αλλά και εξ αποστάσεως συζητήσεων μαζί τους, για παράδειγμα διαδικτυακή αφιέρωση μίας-δύο ωρών την εβδομάδα για συζήτηση θεμάτων με συναδέλφους.
- Δημιουργικότητα, συμμετοχικότητα και ανάληψη πρωτοβουλιών σε όλα τα οργανικά επίπεδα της σχολικής πραγματικότητας. Για παράδειγμα μέσω δημιουργίας συμμετοχικών ομάδων με έμφαση στη δημιουργικότητα και στο δέσιμο της ομάδας ή μέσω της δημιουργίας ενός κοινού χώρου όπου κάθε εκπαιδευτικός θα μπορεί πραγματικά να ξεκουραστεί, χωρίς να είναι υποχρεωμένος να αντιμετωπίσει γονείς ή μαθητές/τριες, έναν χώρο μόνο για εκπαιδευτικούς τον οποίο μπορούν να εμπλουτίσουν αργότερα (στις διά ζώσης συναντήσεις) με προσωπικά τους αντικείμενα, φωτογραφίες δικές τους ή των παιδιών τους κλπ. Όσο διαρκεί η κατάσταση covid προτείνουμε αρκετά διαλείμματα για τους εκπαιδευτικούς με maximum διδακτικό ωράριο τις 4 διδακτικές ώρες ημερησίως.

Ενίσχυση της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

Ενίσχυση της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, δηλαδή «της ικανότητας του ατόμου να ξεπερνά και να ανακάμπτει από τις δυσχέρειες, τις αποτυχίες, τις συγκρούσεις αλλά και από τα θετικά γεγονότα, την πρόοδο και τις ευθύνες» (Luthans, 2002). Σύμφωνα με τη θετική οργανωσιακή συμπεριφορά αρνητικοί παράγοντες όπως το στρες, η επαγγελματική ανασφάλεια, οι συγκρούσεις, η έλλειψη επικοινωνίας και ανατροφοδότησης, η μη αποτελεσματική ηγεσία κτλ μπορούν να λειτουργήσουν θετικά ως ευκαιρίες και ως αναπόσπαστο τμήμα της διαδικασίας αυτοπραγμάτωσης και προσωπικής ανάπτυξης.

Αναλυτική περιγραφή δραστηριοτήτων

- Δυνατότητα θέασης των αντιξοοτήτων ως ευκαιριών ανάπτυξης, πρόκλησης και μετασχηματισμού τους σε ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης (Ryff & Singer, 2003). Για παράδειγμα όλη η τεχνογνωσία, οι πλατφόρμες, το e-class, το e-me αλλά και

το όποιο ψηφιακό διδακτικό υλικό παραχθεί μέσω τηλεεκπαίδευσης σε συνθήκες covid είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί και στη μετά covid εποχή, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την Ψηφιακότητα αλλά και τις ανισότητες των μαθητών και των εκπαιδευτικών στις δυνατότητες μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης, αντλώντας θετικά στοιχεία από αυτή. Η σχετική δράση περιλαμβάνει ασκήσεις κατανόησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών αυτής της δυνατότητας. Στις σχετικές δράσεις αυτής της δραστηριότητας εντάσσονται και οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, για παράδειγμα η επιμόρφωση T4E του Υπουργείου Παιδείας που ήδη αρχίζει να υλοποιείται και να εντάσσεται στη σχολική πραγματικότητα. Σκοπός είναι να παρακινηθούν οι εκπαιδευτικοί να συμμετάσχουν σε αυτή.

- Αναζήτηση δραστηριοτήτων αποφόρτισης και τεχνικών προσέγγισης ενσυνειδητότητας, τοποθέτηση της όλης κατάστασης σε ρεαλιστικό πλαίσιο. Εδώ εντάσσουμε για παράδειγμα θεατρικές τεχνικές χαλάρωσης και οδήγησης στην ενσυνειδητότητα μέσω του θεατρικού παιχνιδιού και των θεατρικών ρόλων.

Περιγραφή δράσεων ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών/γονέων

Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς μπορούν να ευαισθητοποιηθούν στο ζήτημα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών λόγω συνθηκών covid με τις παρακάτω προτεινόμενες δράσεις:

- Μέσω συζητήσεων-τηλεδιασκέψεων (όσο κρατούν οι συνθήκες covid) με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και τους γονείς και μέσω της δημιουργίας ενός forum ανταλλαγής εμπειριών, συναισθημάτων και απόψεων σε ζητήματα ολιστικής αντιμετώπισης και προώθησης της ευεξίας και ευημερίας της εκπαιδευτικής κοινότητας.
- Μέσω της αφιέρωσης μίας διδακτικής ώρας του εβδομαδιαίου σχολικού προγράμματος σε συγκεκριμένες δράσεις αποφόρτισης από το κλίμα covid και ένταξης δημιουργικών και ευχάριστων θεμάτων που θα επιλέξουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους μαθητές και τους γονείς τους.
- Μέσω ενημερωτικών δράσεων και μέσω της αποδοχής παρεμβάσεων στο σχολείο από ειδική ομάδα ψυχολόγων που θα αντιμετωπίσει ολιστικά το ζήτημα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και της προώθησης της ψυχικής ευεξίας και ευημερίας του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας («το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται»).

Μέθοδος αξιολόγησης

Η μέθοδος αξιολόγησης του προγράμματος παρέμβασης προτείνεται να υλοποιηθεί μέσω της χρήσης εξατομικευμένων συνεντεύξεων από την ειδική ομάδα ψυχολόγων που έχει αναλάβει το κάθε σχολείο. Οι συγκεκριμένες συνεντεύξεις προτείνεται να είναι ημι-δομημένες, ώστε αφενός να υπάρχουν κάποια βασικά ερωτήματα ίδια σε όλους και αφετέρου να υπάρχει περιθώριο τροποποίησης των ερωτημάτων ανάλογα με το ομιλούν υποκείμενο κάθε φορά. Οι συνεντεύξεις αυτές απευθύνονται πρωτίστως στους

εκπαιδευτικούς, ωστόσο λαμβάνουν υπόψη τους τη Διεύθυνση του σχολείου, τους μαθητές/τριες και τους γονείς.

Συζήτηση/κριτική θεώρηση του προγράμματος

Το παραπάνω πρόγραμμα στοχεύει στην ολόπλευρη αντιμετώπιση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και της προώθησης της ευεξίας (well-being) στα σχολεία. Είναι εξάμηνης διάρκειας, διαρθρωμένο σε 3 σπαστούς και αυτοτελείς κύκλους καθένας από τους οποίους μπορεί να λειτουργήσει και μόνος του σε δίμηνο. Επιλέξαμε την πλήρη ανάπτυξη του πρώτου κύκλου της παρέμβασης που ασχολείται με τις τεχνικές παρακίνησης-προώθησης της ευεξίας των εκπαιδευτικών (δράσεις/δραστηριότητες) σε συνθήκες covid λόγω επικαιρότητας και επειδή πιστεύουμε ότι όλα τα παραγόμενα μαθησιακά προϊόντα του κύκλου αυτού θα έχουν επίπτωση και θα διατηρηθούν και στη μετά-covid εποχή. Επομένως, θα υποστηρίξουμε στο σημείο αυτό της κριτικής θεώρησης της παρέμβασης ότι η θέαση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών έχει και ένα ευρύτερο μετα-επίπεδο που αναφέρεται στο «μετά την κρίση». Σκοπός μας υπήρξε να δούμε μακροπρόθεσμα το φαινόμενο, τις θετικές συνέπειες και τις θετικές προσδοκίες χρήσης του μελλοντικά σε μαθησιακά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Αντί επιλόγου

Ασφαλώς το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών αποκτά όλο και περισσότερη έκταση αλλά και σημασία στις μέρες μας. Οι εκπαιδευτικοί πλέον δε διδάσκουν απλώς, αλλά διαχειρίζονται μια ολόκληρη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα, πολύπλευρη, πολυεπίπεδη και πολυσχιδή. Η οργανωσιακή επικοινωνία, ψυχολογία και συμπεριφορά είναι σε θέση αρωγής στους/στις εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Antoniou, A.-S. (2003). *Prolipsi Syndromou Epangelmatikis Exouthenosis stis Psychiatrikes Therapeftikes kai Apokatastasiakes Drastiriotites-Burnout*. Athina: Etaireia Perifereiakis Anaptysis kai Psychikis Ygeias.
- Antoniou, A.-S. (2006). *Ergasiako Stres*. Athina: Ekdoseis Parisianou.
- Antoniou, A.-S. (2014a). Professional burnout syndrome: An overview. In A.-S. Antoniou (Series & Vol. Ed.), *Health psychology and psychosomatic medicine: Vol. C. Promoting Work Well-being σProfessional Burnout & Occupational Stress* (pp. 19- 90). Nicosia, Cyprus: Broken Hill Publishers Ltd.
- Antoniou, A.-S. (2014b). Burnout: The role of personal characteristics. In A.-S. Antoniou (Series & Vol. Ed.), *Health psychology and psychosomatic medicine: Vol. C. Promoting Work Well-being Professional Burnout & Occupational Stress* (pp. 91- 112). Nicosia, Cyprus: Broken Hill Publishers Ltd.

- Antoniou, A.-S., & Ntalla, M. (2010). Epangelmatiki exouthenosi kai ikanopoiisi apo to epangelma Ellinon daskalon (eidikis kai genikis agogis) kai kathigiton defterovathmias ekpaidefsis: Sygkritiki meleti. Sto: Ch. Ka-rakioulafi & M. Spyridaki (epim.), *Ergasia & Koinonia* (365-399). A-thina: Dionikos.
- Antoniou, A.-S., & Gaki, A. (2013). I efarmogi tis yparxiakis prosengisis stin ekpaideftiki diadikasia: To *paradeigma tis epangelmatikis exouthenosis ton ekpaideftikon*. *Ios*, 3(1), 99-116.
- Antoniou, A. – S., Polychroni, F. & Kotroni, C. (2009). Working with students with special educational needs in Greece: teachers' stressors and coping strategies, *International Journal of Special Education* , 24, 1, 100-111.
- Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Vlachakis, N. (2014). Work stress and professional burnout in primary and secondary education in Greece. In A.-S. Antoniou (Ed.), *Promoting Work Well-being Professional Burnout & Occupational Stress* (pp. 135-154). Nicosia, Cyprus: Broken Hill Publishers Ltd.
- Armaou, M. & Antoniou, A.- S. (2010). Psychologiko kefalaio kai Evexia sto plaisio tis Thetikis Organosiakis Symperiforas. Sto A.- S. Antoniou (epim.) *Stress-Prosopiki Anaptyxi kai Evimeria* (571-590). Athina: Papazisis.
- Armaou, M., & Antoniou, A. S. (2017). *Investigating Teachers' Well-Being and the Role of Resilience. Coping, Personality and the Workplace: Responding to Psychological Crisis and Critical Events*. New York: McGraw-Hill.
- Avolio, B.J. & Luthans, F. (2006). *The high impact leader: Moments matter in accelerating authentic leadership development*. New York: McGraw-Hill.
- Βακόλα, Μ. & Νικολάου Ι. (2012). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bass, L. (2019). Caring for high school students in transcultural spaces: accessing student voice, *International Journal of Leadership in Education*, 22:4, 421-438.
- Bell, H. Kulkami, S. & Dalton, L. (2003). Organizational prevention of vicarious trauma, *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Sciences*, 84, 4, 42-51.
- Garden, A. M. (1989) Burnout: the effect of psychological type on research findings, *Journal of Occupational Psychology*, 62, 223-234.

- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Evropaiki Enosi, Europaiki Epitropi (2017). *Proagogi tis Psychikis Ygeias sto Choro Ergasias: Odigos gia tin Efarmogi mias Olokliromenis Paremvasis*.
- Greenberg, G., & Baron, R. A. (2012). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά* (9η Έκδ.) (Επιμ.-Μετ. Α.-Σ. Αντωνίου). Αθήνα: Gutenberg.
- Kantas, A. (2001). Oi Paragontes Anchous kai i Epangelmatiki Exouthenosi stous Ekpaideftikous, sto Vasilaki, E., Triliva, S. & Bazevegkis, I. (epim.) *To stres, to anchos kai i antimetopisi tous*, Athina: Ellinika Grammata.
- Koutsimpeli, O. (2023). Evimeria kai evexia stis scholikes ekpaideftikes monades: mia efarmogi meletis periptosis tis epangelmatikis exouthenosis ton ek-paideftikon stin tainia 'Die Welle' (to kyma). *Neos Paidagogos*, 39, 384-396. ISSN:22416781.http://neospaidagogos.online/files/39_Te-yxos_Neou_Paidagogou_Noemvrios_2023.pdf
- Luthans, F., Youssef, C.M. & Avolio B.J. (2007). Psychological capital: Investing and developing positive organizational behavior. In D. Nelson & C.L. Cooper (Eds.), *Positive Organizational behavior: Accentuating the positive at work*, 9-24. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Luthans, Luthans, Hodgetts & Luthans (2001). Positive approach to leadership (PAL): Implications for today's organizations. *Journal of Leadership Studies* 8(2), 3-20.
- Maslach, C & Leiter, M. P. (2005). A mediation model of job burnout. Στο A. – S. Antoniou & C.L. Cooper (eds), *Research Companion to Organizational Health Psychology*, Northampton: Edward Elgar.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Masten, A. S. & Reed, M.J. (2002). Resilience in development. In Snyder, C. R. & Lopez, S. (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*, 74-88. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Mayeroff, M. (1971). *On caring* (Vol. 43). New York, NY: Harper & Row.

- Meridou, E, & Antoniou, A.-S. (2014). Performance Management Systems (PMS) and work-related stress. Theoretical perspectives. In A.-S. Antoniou (Ed.), *Promoting Work Well-being Professional Burnout & Occupational Stress* (pp. 273-282). Nicosia, Cyprus: Broken Hill Publishers Ltd.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Pearlman, L. A. & Saakvitne, K. W. (1995). Treating therapists with vicarious traumatization and secondary traumatic stress disorders. Στο Figley, C. (ed.), *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*, N.Y.: Brunner/Mazel Publications.
- Papastyliau, A. & Polychronopoulos, M. (2007). Epangelmatiki Exouthenosi kai prosopikoi psychologikoi paragontes se ekpaideftikous Protovathmias Ekpaidefsis, *Psychologia* 14, 4, 367-391.
- Paschaloudis, D. & Kotzaivazoglou I. (2020). *Organosiaki Epikoinonia*. Athina, Patakis.
- Peterson, S. J. & Byron, K. (2008). Exploring the role of hope in job performance: results from four studies. *Journal of Organizational Behavior* 29, 785-803.
- Polychroni, F., & Antoniou, A.-S. (2006). Ergasiako stres kai epangelmatiki exouthenosi ton Ellinon ekpaideftikon stin protovathmia kai deftero-vathmia ekpaidefsi. Στο: Ch. F. Papailiou, G. Xanthakou, & S. Chatzichri-stou (Epim.), *Ekpaideftiki Scholiki Psychologia* (Tom. G', 161-186). Athina: Atrapos
- Ryff, C. D. (2017). Eudaimonic well-being, inequality and health: Recent findings and future directions. *International Review of Economics*, 64, (2), 159-178.
- Ryff, C. D. & Singer, B. (2003). Flourishing under fire: Resilience as a prototype of challenged thriving. In Keys, C. & Haidt, J. (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived*, 15-36. Washington, DC: American Psychological Association.
- Salanova et al. (2002). Self-efficacy specificity and burnout among information technology workers: an extension of the job demand-control model, *European Journal of work and Organizational Psychology*, 11 (1), 1-25.
- Stajkovic, A. & Luthans, F. (2003). Behavioral management and task performance in organizations: Conceptual background, meta-analysis and test of alternative models. *Personnel Psychology* 56, 155-194.

- Stajkovic, A. & Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics* 26, 62-74.
- Stajkovic, A. & Luthans, F. (1997). A meta-analysis of the effects of organizational behavior modification and behavioural approaches. *Organizational Dynamics* 26, 62-74.
- Travers, C. & Cooper, C. (1997). Stress in Teaching . In Shorrock-Taylor, D. (ed.), *Directions in Educational Psychology*, London: Whurr Publishers Limited.
- Yassen, J. (1995). Preventing secondary traumatic stress disorder, στο *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*, N.Y.: Brunner/Mazel Publications.
- Youssef, C. M. & Luthans, F. (2007). A positive organizational behavior approach to ethical performance. In R.A. Giacalone, C. Jurkiewicz & C. Dunn (Eds.). *Positive psychology in business ethics and corporate social responsibility*, 1-22. Greenwich, CT: Information Age.

Η Δημιουργική Γραφή στο γλωσσικό μάθημα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του 2021

Αννα Π. Βακάλη, Ε.Δι.Π. Δημιουργικής Γραφής Π.Δ.Μ.

Περίληψη

Η προκήρυξη των νέων Προγραμμάτων Σπουδών από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής τον Νοέμβριο του 2021 περιελάμβανε σημαντικές αλλαγές στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Το Περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος περιστρέφεται πλέον γύρω από πέντε κεντρικούς άξονες, με την ενσωμάτωση της λογοτεχνίας και των ασκήσεων Δημιουργικής Γραφής ως βασικά συστατικά του Προγράμματος Σπουδών. Η παρούσα μελέτη στοχεύει να καταγραφούν και να συγκεντρωθούν τα συγκεκριμένα σημεία που σχετίζονται με τη Δημιουργική Γραφή στο Πρόγραμμα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου, προκειμένου να αξιολογηθεί ο ρόλος της στο μάθημα της Γλώσσας και η έμφαση που δίνεται στην ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης. Μέσω της συστηματικής καταγραφής και κατηγοριοποίησης των σχετικών σημείων που βρίσκονται στα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και στις ενδεικτικές δραστηριότητες, μπορούν να εντοπιστούν βασικά στοιχεία που αντικατοπτρίζουν τη συνολική κατεύθυνση του μαθήματος.

Λέξεις-Κλειδιά: Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, γλωσσικό μάθημα, Λογοτεχνία, Νεοελληνική Γλώσσα, Δημιουργική Γραφή

Creative Writing in the Primary Language Course in the New Curriculum 2021

Abstract

The announcement of the new curriculum by the Institute of Educational Policy in November 2021 included significant changes to the Modern Greek Language course. The content of the language course now revolves around five central axes, with the integration of literature and Creative Writing exercises as key components of the Curriculum. This paper aims to document and analyse the specific points related to Creative Writing in the Curriculum for Primary School in order to evaluate its role in the language lesson and the emphasis placed on the development of creative expression. By systematically recording and categorising the relevant points found in the expected learning outcomes and indicative activities, key elements reflecting the overall direction of the course can be identified.

Key-words: Modern Greek Language course, Primary School, literature, Creative Writing

Εισαγωγή

Τον Νοέμβριο του 2021 ανακοινώθηκαν από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής τα νέα Προγράμματα Σπουδών, που θα εφαρμοστούν από τα επόμενα χρόνια σε νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια. Πρόκειται για 166 νέα προγράμματα σπουδών γενικής εκπαίδευσης, τα οποία θα ακολουθηθούν και από τη διαδικασία συγγραφής των νέων βιβλίων, ενώ θα συνοδεύονται και από ψηφιακό υλικό. Τα Προγράμματα έχουν εφαρμοστεί ήδη πιλοτικά και προβλέπεται πιθανότατα να χρησιμοποιηθούν στη διδακτική πράξη από τη σχολική χρονιά 2025-26.

Το γλωσσικό μάθημα στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών¹ του 2021

Σύμφωνα με το ΝΠΣ² του 2021, το γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας αφορά έναν βασικό βιολογικό και ψυχολογικό μηχανισμό, τη γλώσσα, η οποία, ενώ κατακτάται στις βασικές της δομές με φυσικό τρόπο κατά την προσχολική ηλικία του παιδιού, καλλιεργείται στη συνέχεια στη σχολική πράξη. Στην εκπαίδευση, η καλλιέργεια της κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου, και της προφορικής και γραπτής έκφρασης, αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την κάθε είδους ανάπτυξη των μαθητών/-τριών (ΝΠΣ 2021). Η διδασκαλία του μαθήματος αποβλέπει στη γνώση και συνειδητοποίηση του συστήματος των λεξικογραμματικών επιλογών που πραγματώνονται με τη μορφή κειμένου σε ποικίλα επικοινωνιακά πλαίσια (ΝΠΣ 2021: 4)

Το πρώτο μέρος του ΝΠΣ κάθε μαθήματος αφορά τη Φυσιογνωμία του μαθήματος, τη Σκοποθεσία, το Περιεχόμενο και τα Θεματικά του Πεδία, τη Διδακτική Πλαισίωση και τον Σχεδιασμό της Μάθησης, και την Αξιολόγησή του. Το μέρος του Προγράμματος που αφορά το Περιεχόμενό του γλωσσικού μαθήματος οργανώνεται γύρω από τους πέντε κεντρικούς άξονες, οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως Θεματικά Πεδία³, και παρέχει τη δυνατότητα εστίασης κάθε φορά σε διαφορετικές πλευρές του φαινομένου, ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους που τίθενται. Ο περαιτέρω διαχωρισμός και η εξειδίκευση του περιεχομένου των ΘΠ σε ειδικότερες περιοχές ή Θεματικές Ενότητες⁴ παρέχει τη δυνατότητα ακριβέστερης αλλά και επαρκέστερης εξέτασης του υλικού. Στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας πρόκειται για τα ακόλουθα:

¹ στο εξής για συντομία: ΝΠΣ

² Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη [Νεοελληνική Γλώσσα](#) στο [Δημοτικό σχολείο](#) εκπονήθηκε από την επιστημονική ομάδα των εκπονητών Μ. Οικονομάκου, Γ. Τρυφιάτη, Α. Μήτση, Δ. Κανελλόπουλο, Κ. Τζανάκη και Σ. Σαμαρά και των εποπτών Ε. Μαγουλά και Ν. Μήτση, καθηγητών γλωσσολογίας, και με τη συνεργασία του καθηγητή Γ. Μπαμπινιώτη, ως θεσμικού συμβούλου του ΙΕΠ για τα Προγράμματα Σπουδών της Γλώσσας.

³ το εξής για συντομία: ΘΠ

⁴ στο εξής για συντομία: ΘΕ

- Θεματικό Πεδίο 1: Προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες

Θεματικές Ενότητες: 1. Ακρόαση & κατανόηση προφορικού λόγου, 2. Παραγωγή προφορικού λόγου, 3. Ανάγνωση & κατανόηση γραπτού λόγου, 4. Παραγωγή γραπτού λόγου

- Θεματικό Πεδίο 2: Κειμενικοί τύποι– Πολυτροπικότητα

Θεματικές Ενότητες: 1. Περιγραφικά κείμενα, 2. Αφηγηματικά κείμενα, 3. Εξηγητικά (επιστημονικά, διαδικασιών), 4. Κείμενα οδηγιών, 5. Επιχειρηματολογικά κείμενα, 6. Πολυτροπικότητα

- Θεματικό Πεδίο 3: Γραμματική περιγραφή

Θεματικές Ενότητες: 1. Φωνολογία/Φωνητική, 2. Κλιτική μορφολογία & ορθογραφία, 3. Σύνταξη, 4. Πραγματολογία

- Θεματικό Πεδίο 4: Λεξιλόγιο

Θεματικές Ενότητες: 1. Βασικό λεξιλόγιο, συνάψεις λέξεων, χρήση λεξικού, 2. Σημασιολογικές σχέσεις, 3. Παραγωγικοί μηχανισμοί (παραγωγή-σύνθεση), 4. Προέλευση, ετυμολογία, δανεισμοί, λεξική ορθογραφία

- Θεματικό Πεδίο 5: Ανάγνωση βιβλίων / εκτεταμένων κειμένων

Θεματικές Ενότητες: 1. Μορφές και είδη βιβλίων, έντυπων και ψηφιακών (υλικότητα), 2. Δομή, περιεχόμενο, γλώσσα και αισθητική του λογοτεχνικού κειμένου, πεζού και ποιητικού (ΝΠΣ 2021: 7-8).

Η γλωσσική επάρκεια, τα ποικίλα κείμενα, οι πολυτροπικοί πόροι, η ανάπτυξη λεξιλογίου και η λειτουργική γραμματική έχουν σημαντική σημασία στο Πρόγραμμα Σπουδών του ΝΠΣ. Επιπλέον, καθ' όλη τη διάρκεια της μάθησης και της διδασκαλίας, οι μαθητές και οι μαθήτριες εκτίθενται σε μια ποικιλία ειδών κειμένου σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια. Παράλληλα, η ενδεδειγμένη εξέταση των λογοτεχνικών έργων ενσωματώνεται άψογα με την ψηφιακή τεχνολογία, με αποτέλεσμα μια σύγχρονη και περιεκτική εμπειρία μάθησης. Για να κατευθύνουν αποτελεσματικά τους μαθητές και τις μαθήτριες προς τους εκπαιδευτικούς τους στόχους, επινοείται ένα συστηματικό περίγραμμα, το οποίο περιλαμβάνει μια σειρά από δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί για να ενισχύσουν τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών/-τριών. Κατά συνέπεια, οι μαθητές και οι μαθήτριες αναπτύσσουν μια ολοκληρωμένη κατανόηση των πρακτικών αλφαριθμητισμού και αποκτούν την ικανότητα να παράγουν κείμενα που να είναι εφαρμόσιμα σε σενάρια πραγματικού κόσμου. Στο πλαίσιο του ΝΠΣ, η ενσωμάτωση της λογοτεχνίας στα γλωσσικά μαθήματα προσεγγίζεται από μια ολιστική προοπτική που προάγει μια ολοκληρωμένη κατανόηση της γλώσσας. Αυτή η προσέγγιση συνηγορεί

υπέρ της εξέτασης ολοκληρωμένων λογοτεχνικών έργων και ενσωματώνει ασκήσεις Δημιουργικής Γραφής ως αναπόσπαστο μέρος του Προγράμματος Σπουδών.

Η Δημιουργική Γραφή στο ΝΠΣ

Τι είναι Δημιουργική Γραφή

Στην Ελλάδα ο όρος «Δημιουργική Γραφή» επιχειρεί να αποδώσει τον ευρηματικό αγγλοσαξονικό «Creative Writing»⁵ (Κωτόπουλος κ.αλ. 2023: 11) Η Δημιουργική Γραφή στον χώρο της εκπαίδευσης θεωρείται ότι είναι η ελεύθερη έκφραση της προσωπικότητας του παιδιού, στην οποία παρουσιάζονται οι ιδέες, τα συναισθήματα και οι εντυπώσεις τους με δικά τους λόγια (Μουλά 2012). Συνδέεται με τη διδασκαλία της λογοτεχνικής γραφής ή άλλες καλλιτεχνικές προσπάθειες που συνεπάγονται την απόκτηση παρόμοιας συγγραφικής ικανότητας. Δημιουργική Γραφή θεωρείται κάθε μυθοπλαστική ή μη γραφή, είτε πεζογραφία είτε ποίηση, που υπερβαίνει τα όρια της τυπικής επαγγελματικής, δημοσιογραφικής ή ακαδημαϊκής γραφής και γενικά κάθε γραφής κάθε γραφή που χρησιμοποιεί μια συγκεκριμένη μέθοδο επικοινωνίας. Πρόκειται δηλαδή για μια λογοτεχνίζουσα γραφή, που εστιάζει στη δημιουργικότητα, σε αντίθεση με τον ενημερωτικό σκοπό της γραφής που θεωρείται μη λογοτεχνικός (Καραγιάννης 2010:1). Ο Έκο (2011) αντιδιαστέλλει τη δημιουργική από την επιστημονική γραφή διακρίνοντας ότι σε ένα θεωρητικό δοκίμιο θέλει κανείς να αποδείξει μια συγκεκριμένη θέση ή να δώσει μια απάντηση σε ένα δεδομένο πρόβλημα, ενώ σε ένα λογοτεχνικό έργο ο σκοπός είναι να αναπαραστήσει τη ζωή και να προτείνει μια οπτική για αυτή. Ο Jacobson θεωρεί πως η Δημιουργική Γραφή αναφέρεται περισσότερο σε κείμενα που συνδέονται με την ποιητική λειτουργία της γλώσσας (Καρακίτσιος 2012:1).

Η υιοθέτηση της λογικής της Δημιουργικής Γραφής προσεγγίζει την ιδέα της άμεσης πρόσβασης στα υλικά και στις πρώτες ύλες της συγγραφής (Grainger, Goouch & Lambirth 2005:2), ώστε η Λογοτεχνία να προσεγγίζεται ενεργητικά και κατά τη δημιουργία της. Η κατανόηση των λειτουργιών ενός κειμένου και της μεθόδου σύνθεσής του μπορεί να οδηγήσει στην αναδημιουργία του και μέσω αυτής της προσέγγισης ξεκινά η Δημιουργική Γραφή (Κωτόπουλος 2012).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί έναν βασικό πυλώνα της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας και βασίζεται πρωτίστως στη βιωματική εξερεύνηση του λόγου και των δυνατοτήτων του, ενώ παράλληλα στοχεύει στην ανακατασκευή νέων κειμένων. Η εξοι-

⁵ Η χρήση του όρου «Δημιουργική Γραφή» σύμφωνα με την Ο' Rourke (2005: 2) χρονολογείται από το 1816, όταν ο W. Wordsworth χαρακτήρισε τη συγγραφή δημιουργική τέχνη και τη διέκρινε από την κριτική, τη δημοσιογραφική, την ακαδημαϊκή ή την τεχνική γραφή, ενώ κατά τον Fenza (2008: 165), τον όρο επινόησε ο R. Emerson το 1837 στη διάλεξή του με τίτλο «The American Scholar», όπου αναφερόταν στη «δημιουργική γραφή» και τη «δημιουργική ανάγνωση» ως τρόπους αντίδρασης στην παραδεδομένη γνώση και τον συντηρητισμό που χαρακτήριζε τη φιλολογία. Είναι ευδιάκριτος ένας υφέρπων ανταγωνισμός ανάμεσα σε Αμερική και Αγγλία για τη διεκδίκηση του τίτλου του «εμπνευστή» της Δημιουργικής Γραφής.

κείωσή με τον λόγο, η διερεύνηση των ιδιοτήτων του και η αποκάλυψη του προσωπικού ύφους είναι όλα μέρος της διαδικασίας, με αποτέλεσμα η γραφή και η ανάγνωση να γίνονται δημιουργικές αναζητήσεις (Πασσιά & Μανδηλαράς 2001: 17). Επίκεντρο είναι η δημιουργική δραστηριότητα, η απελευθέρωση προσωπικών συναισθημάτων και η χρήση ευφάνταστων μεθόδων (Protherough 1983:56).

Η Δημιουργική Γραφή στα Θεματικά Πεδία και τις Θεματικές Ενότητες του ΝΠΣ (2021)

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να καταγραφούν και να συγκεντρωθούν τα σημεία εκείνα του ΝΠΣ που εντάσσονται στο πεδίο της Δημιουργικής Γραφής, ώστε να παρακολουθήσουμε τη θέση της στο γλωσσικό μάθημα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τη φυσιολογία του μαθήματος σχετικά με την αξιοποίηση του δημιουργικού λόγου. Από την καταγραφή και την ταξινόμηση των ανάλογων σημείων, όπως αναφέρονται τόσο στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, όσο και στις ενδεικτικές δραστηριότητες προκύπτουν στοιχεία που παρουσιάζουν την τάση του μαθήματος.

Στο ΘΠ 2 Κειμενικοί τύποι– Πολυτροπικότητα και ειδικότερα στις ΘΕ 2.1 και 2.2 (Περιγραφικά κείμενα, Αφηγηματικά κείμενα) ορίζονται ως Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα βασικά στοιχεία γνώσης παραγωγής των αντίστοιχων κειμενικών ειδών, δηλαδή αξιοποίησης βασικών αφηγηματικών τρόπων, της περιγραφής και της αφήγησης, γνώσεις που εντάσσονται στο πεδίο της Δημιουργικής Γραφής και θα αξιοποιηθούν σε αντίστοιχες δραστηριότητες.

Γενικότερα, στα Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα ανά πεδίο συναντάμε διατυπώσεις σχετικές με τη μαθησιακή διαδικασία που εντάσσονται στο πλαίσιο της Δημιουργικής Γραφής. Συγκεκριμένα, σχετικά με την παραγωγή αφηγηματικών κειμένων συναντάμε αναφορές για απλές περιγραφές και αφηγήσεις με ολοκληρωμένες προτάσεις (τάξη Α, ΘΕ 1.2), για μια απλή ιστορία, ατομικά ή ομαδικά (Τάξη Β', ΘΕ 5.2), για αφηγηματικές ιστορίες με δομή ενεργοποιώντας τη φαντασία τους (τάξη Δ, ΘΕ 2.1 και 2.2), για αφηγηματικές ιστορίες με περιεχόμενο μυθολογικό ή ιστορικό εντάσσοντας και περιγραφικά στοιχεία (τάξη Ε, ΘΕ 2.1 και 2.2). Σχετικά με τον μετασχηματισμό αφηγηματικών κειμένων, συναντάμε στόχους σχετικούς με τη δυνατότητα αναδιήγησης γεγονότων και ιστοριών (τάξη Β, ΘΕ 1.2), με δεξιότητες αναπλαισίωσης τμημάτων του λογοτεχνικού κειμένου (Τάξη Ε', ΘΕ 5.2), αλλαγής της εστίασης ή της θέασης ενός συμβάντος ή βιώματος κατά την αναδιήγηση ενός αφηγηματικού κειμένου (τάξη Στ'), και μετασχηματισμού ενός αφηγηματικού κειμένου σε θεατρικό, χρησιμοποιώντας μονολόγους και διαλόγους, όπως και άλλους κειμενικούς τύπους. (τάξη Στ', ΘΕ 2.1 και 2.2).

Σχετικά με τον ποιητικό λόγο, εντοπίζουμε μαθησιακά αποτελέσματα σχετικά με την απαγγελία ποιήματος (τάξη Β, ΘΕ 1.2), παραγωγή απλών ποιητικών στίχων,

ομοιοκατάληκτων (Τάξη Β', ΘΕ 5.2), τη γραφή δικών τους στίχων ελεύθερα ή σε πρότυπα (Τάξη Δ', ΘΕ 5.2)

Γενικότερα αλλά σχετικά μαθησιακά αποτελέσματα αφορούν την παραγωγή δημιουργικού λόγου ενεργοποίησης της φαντασίας (Τάξη Δ', ΘΕ 1.4), υλοποίησης δραστηριοτήτων δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής (ΘΕ 5.1) και αξιοποίησης σχημάτων λόγου (π.χ. ομοηχία, επανάληψη, παρομοίωση) στη δημιουργική γραφή (Τάξη Στ, ΘΕ 4.2).

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι γίνονται τρεις αναφορές σε παραγωγή ποιητικού λόγου (δυο στη Β' τάξη κ ένα στη Δ' για στίχους), μία αναφορά σε απαγγελία, τέσσερις αναφορές σε μετασχηματισμό αφηγηματικού κειμένου (Στ 2, Ε 1, Γ 1), τρεις σε δημιουργία ιστορίας (Ε1, Δ1, Α1), μια αναφορά γενικά για τον δημιουργικό λόγο (Δ1) και μια στα σχήματα λόγου (Στ 1).

Συγκεντρώνοντας και μελετώντας τις Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής στο νέο ΠΣ Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό προκύπτουν οι ακόλουθες σχετικές διαπιστώσεις: Στην Α' Τάξη οι δραστηριότητες είναι λίγες, προφανώς λόγω της μικρής γλωσσικής γνώσης των μαθητών και των μαθητριών. Συγκεκριμένα, μια φορά ζητείται «μια ιστορία ακολουθώντας σειρά εικόνων» (ΘΕ1.2) και άλλη μια φορά «δημιουργία αυθόρμητης φανταστικής ιστορίας, με αρχή - μέση - τέλος» (ΘΠ2.2). Σε δυο περιπτώσεις έχουμε αξιοποίηση ζωγραφιάς ή απεικόνισης για την παραγωγή κειμένου (ΘΕ 1.4, και ΘΠ2.2) και άλλη μια περίπτωση δραστηριότητας ποιητικής σύνθεσης ή περιγραφής (ΘΕ 4.3).

Στη Β' τάξη οι δραστηριότητες αυξάνονται. Συγκεκριμένα, πρόκειται για δραστηριότητες παραγωγής ιστοριών, για μια προφορική παρουσίαση σύντομης φανταστικής ιστορίας με αφορμή μια λέξη (ή μια εικόνα ή ένα αντικείμενο) (ΘΕ 1.3), για μια αναδιήγηση μιας ιστορίας με παραλλαγές (ΘΕ 2.2), μια διαδοχική συν-συγγραφή ιστορίας (ΘΕ 2.2), μια σύντομη αστεία ιστορία με συγκεκριμένα ουσιαστικά, μια σύντομη ιστορία (ΘΕ 5.1) και αστείο ποιηματάκι με ρίμα ή χιουμοριστικό κείμενο (ΘΕ 4.3). Μόνο δυο δραστηριότητες αφορούν ποιητικό κείμενο και μια δραματοποίηση μιας σκηνής του βιβλίου με ελεύθερη παρέμβαση στο κείμενο (Εντοπισμός της ρίμας σε παιδικά ποιήματα και αξιοποίηση στη δημιουργική έκφραση, προφορική και γραπτή. (ΘΕ 2.2), δραματοποίηση μιας σκηνής του βιβλίου (ΘΕ 5.2) και ομοιοκατάληκτα ποιήματα παιδικής ποίησης (ΘΕ 5.2))

Στη Γ' τάξη οι δραστηριότητες αποκτούν ποικιλία προσέγγισης των κειμένων και των τρόπων δημιουργίας και παρουσιάσής τους. Συγκεκριμένα, συναντάμε δραστηριότητες για αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών με αφορμή κάποιο κείμενο πεζού ή ποιητικού λόγου (ΘΕ 1.2), για συγγραφή μικρής ιστορίας με μόνο ένα στοιχείο(ΘΕ 2.2), για διαλόγους σε κόμικ (ΘΕ 3.4) και για δημιουργία μικρών ιστοριών (ΘΕ 4.1).

Στη Δ' τάξη εμπλουτίζονται οι δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής:

- ελεύθερη διατύπωση συναισθημάτων, σκέψεων, στάσεων με αφορμή ένα έργο τέχνης ή ένα λογοτεχνικό απόσπασμα (ΘΕ 1.2)
- περιγραφή και εικονογράφηση ανατρεπτικών επεισοδίων, συμπλήρωση ημιτελούς ιστορίας, απόδοση περιεχομένου μονοτροπικού κειμένου με άλλα σημειωτικά συστήματα, διαφοροποίηση της πλοκής μιας ιστορίας, δημιουργία ποιημάτων, αποτύπωση ονείρων και σχεδίων. (ΘΕ 1.4)
- Αναδιήγηση ιστορίας με την τεχνική «ο κύβος της πλοκής» (ΘΕ 2.2)
- Συγγραφή φανταστικών ιστοριών ή διατύπωση εναλλακτικών εκδοχών για τη συνέχιση μιας αφήγησης (π.χ. από τη μέση της ιστορίας) ή δημιουργία μεικτών κειμένων αφήγησης και περιγραφής (ΘΕ 2.2).
- Αξιοποίηση λογοτεχνικών τρόπων για δημιουργικής ανάγνωση και γραφή: π.χ. «πακέτα εξερεύνησης» (σασπένς, μάντεμα, εικασία), «κύβος πλοκής» (ΘΕ 5.1)

Στην Ε' τάξη συναντάμε ακόλουθες δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής:

- Δραματοποιήσεις, παιχνίδια ρόλων, δημιουργία δυναμικών εικόνων από στατικές, αυτοσχεδιασμός σε σκηνές ή διαλογικά μέρη θεατρικών δημιουργιών από μαθητικές παραστάσεις (ΘΕ 1.2).
- Με αφορμή ένα ιστορικό γεγονός που έχουν διδαχθεί, οι μαθητές/-τριες αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο για τη δράση συγκριμένων προσώπων και αφηγούνται την εξέλιξη των γεγονότων σε α' πρόσωπο από τη σκοπιά των προσώπων αυτών. (ΘΕ 2.2)
- Συγγραφή φανταστικής ιστορίας όπου θα αξιοποιούνται υποθετικές προτάσεις για την αποτύπωση των σκέψεων των πρωταγωνιστών/-στριων. (ΘΕ 3.3)
- Αλλαγή της πλοκής μιας ιστορίας (συγγραφή μιας αφηγηματικής ιστορίας ή παραμυθιού από την πλευρά ενός άλλου χαρακτήρα). Συζήτηση στην τάξη για τις διαφορετικές αυτές οπτικές και τη γλωσσική τους έκφραση στο πλαίσιο ελεύθερης ανταλλαγής απόψεων. (ΘΕ 5.2)
- Προσθήκη και αφαίρεση σκηνών και χαρακτήρων από το κείμενο για ενίσχυση ή για εξάλειψη του χιουμοριστικού στοιχείου (ΘΕ 5.2)
- Δημιουργία ιστορίας επιστημονικής φαντασίας (λ.χ. για ένα ταξίδι στο διάστημα ή τη χαμένη Ατλαντίδα) ύστερα από την επεξεργασία σχετικής θεματικής που ενδιαφέρει τους/τις μαθητές/-τριες (ταξίδι στον χρόνο, ρομπότ, εξωγήινοι): αναζήτηση πληροφοριών για το θέμα από έντυπες ή ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες και παρακολούθηση σχετικών ταινιών μικρού μήκους. (ΘΕ 5.2)
- Σύνθεση, ατομικά ή ομαδικά, ποιημάτων που εγγράφονται στην ίδια θεματική με ποιήματα που μελετήθηκαν στην τάξη και αξιοποίηση προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών κατά τη συγγραφή τους, παιχνίδι υπόδησης ρόλων, ανάδειξη χαρακτήρων. (ΘΕ 5.2)
- Στην Στ' τάξη οι δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής είναι περισσότερες και ποικίλες και συνδέονται με άλλες μορφές λόγου και άλλες καλλιτεχνικές εργασίες:

- Παραγωγή βιωματικής περιγραφής, έντυπης ή ψηφιακής μορφής, (π.χ. σε ένα ημερολόγιο ή σε ένα ιστολόγιο ή wiki) προσώπων και καταστάσεων με χρήση αξιολογικών επιθέτων και συναισθηματικά φορτισμένου λεξιλογίου. (ΘΕ 2.1)
- Συγγραφή αφηγηματικού κειμένου. με αφορμή την ακρόαση μιας ιστορίας δημιουργία μιας νέας, με βάση μια υποθετική ή/και αντισυμβατική κατάσταση (π.χ. «Τι θα γινόταν αν...»). (ΘΕ 2.2)
- Μετατροπή σκηνών μιας αφηγηματικής ιστορίας σε θεατρικά δρώμενα (με μονόλογο ή διάλογο) από τους/τις μαθητές/-τριες σε ομάδες και παρουσίαση στις τάξεις. (ΘΕ 2.2)
- Δημιουργία βιωματικού κειμένου με τη μορφή ημερολογίου, με τη χρήση μεταβατικών ή αμετάβατων αποθετικών ρημάτων (υπόσχομαι, αισθάνομαι, εργάζομαι, ονειρεύομαι) (ΘΕ 3.3)
- Συγγραφή μονόπρακτων ή σκετς σε μονολογική/διαλογική μορφή με ποικίλες πραγματολογικές λειτουργίες (π.χ. έκφραση παράκλησης, απειλής, ανακοίνωσης, απορίας) που αναφέρονται σε θέματα της καθημερινότητας (ΘΕ 3.4)
- Δραστηριότητα παραγωγής λόγου με τη χρήση σχημάτων λόγου σε κείμενα επιστημονικής φαντασίας ή σε ποιήματα (παραδοσιακής ή νεότερης μορφής) (ΘΕ 4.2)
- Ελεύθερη αποτύπωση των συναισθημάτων/εντυπώσεων που δημιουργεί ένα λογοτεχνικό έργο (π.χ. ακρόαση ενός μελοποιημένου ποιήματος) αξιολογώντας τα ως οπτικά, καλλιγραφήματα, σχηματοποιημένα, έντυπης ή ψηφιακής μορφής, και αναπλαισιώνοντάς τα με κίνηση – χορό ή με δραστηριότητες δημιουργικής γραφής κ.ά. (ΘΕ 5.2)
- Δημιουργία ψηφιακής αφήγησης, συνεργατικής και διαδοχικής γραφής σε έντυπο ή σε ψηφιακό περιβάλλον (Wikis). (ΘΕ 5.2)
- Δραστηριότητα προσθήκης ή αφαίρεσης ήρωα/ηρώων από την υπόθεση. (ΘΕ 5.2)
- Παιγνιώδεις φωνολογικές ασκήσεις σχετικά με τις συλλαβές και δημιουργία ποιημάτων χαϊκού (3στιχα: 5-7-5 συλλαβές) τάνκα (5στιχα: 5-7-5 + 7-7), γουάκα (4στιχα: 5-7-5-7 συλλαβές), λίμερικ (5στιχα: αα-ββ-α) (ΘΕ 5.2)

Επιπλέον, στον Οδηγό Εκπαιδευτικού στη *ΘΠ 2 Κειμενικοί τύποι– Πολυτροπικότητα* παρουσιάζονται συγκεκριμένες διαδικασίες με τα δομικά τους χαρακτηριστικά και τα απαιτούμενα γλωσσικά μέσα. Συγκεκριμένα, οι διαδικασίες αφορούν τις ακόλουθες θεματικές:

Πώς περιγράφουμε: ένα πρόσωπο, ένα ζώο, ένα αντικείμενο, ένα κτίσμα, έναν τόπο, μια κοινωνική δράση (έθιμα, εκδηλώσεις)

Πώς αφηγούμαστε: μια ιστορία, κάτι που μας συνέβη

Στο «Παράδειγμα αξιοποίησης λογοτεχνικού βιβλίου στο πλαίσιο της σχολικής τάξης» στην ενότητα περί επεξεργασίας του βιβλίου μέσα από τη Δημιουργική Γραφή, συναντάμε τις ακόλουθες δραστηριότητες:

- Γράφουμε τη συνέχεια της ιστορίας. Δημιουργούμε μια τέταρτη ιστορία με τους ίδιους ήρωες ή και προσθέτοντας κάποιους νέους δικούς μας.
- Αφαιρούμε έναν βασικό ήρωα και σκεφτόμαστε πώς θα ήταν η ιστορία δίχως αυτόν.
- Αλλάζουμε απαντήσεις των βασικών ηρώων σε κάποιες σκηνές και δημιουργούμε διαφορετικούς διαλόγους, οι οποίοι θα δώσουν διαφορετική εξέλιξη στην πλοκή.
- Παίρνουμε μία φανταστική συνέντευξη από δύο σημαντικούς ήρωες της ιστορίας με τουλάχιστον πέντε ερωτήσεις και απαντήσεις ενώ περιλαμβάνεται και δημοσιογραφική εισαγωγή.
- Συμπληρώνουμε στη γραμμή του χρόνου τα πιο σημαντικά γεγονότα της ιστορίας.
- Φτιάχνουμε το εξώφυλλο μιας εφημερίδας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω στοιχεία, οι δραστηριότητες πληθαίνουν στις μεγαλύτερες τάξεις και γίνονται αυξημένης ποικιλίας και δυσκολίας, όπως είναι αναμενόμενο. Αξίζει να παρατηρήσουμε ότι δραστηριότητες συγγραφής ιστορίας συναντάμε σε όλες τις τάξεις: Από μία στην Α', στη Γ' και στη Δ', από 3 στη Β' και στην Ε' και 4 στη Στ'. Επιπλέον, δραστηριότητες συγγραφής ιστορίας με κάποια αφορμή ή άλλο σημείο αναφοράς (π.χ. εικόνα, κείμενο) επίσης συναντάμε σε δραστηριότητες όλων των τάξεων: Δυο περιπτώσεις στην Α' τάξη, από μια δραστηριότητα στις τάξεις Β', Γ', Ε' και Στ' και τρεις στη Δ'. Δραστηριότητες τροποποιήσεων πάνω σε ιστορίες δεν συναντάμε στις τάξεις Α' και Γ', συναντάμε μία στη Β' τάξη και από δυο στις τάξεις Δ', Ε' και Στ'.

Ο ποιητικός λόγος εμφανίζεται στην Α' τάξη με μια περίπτωση δραστηριότητας ποιητικής σύνθεσης, με δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε αυτή και την περιγραφή, στη Β' τάξη με μόνο δυο δραστηριότητες αφορούν ποιητικό κείμενο, στην Ε' με μια δραστηριότητα σύνθεσης, ατομικά ή ομαδικά, ποιημάτων και στη Στ' με μια δραστηριότητα ποιητικών ειδών, μία διακαλλιτεχνική με ποιητικό λόγο και μια διαζευκτικής επιλογής με δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε παραγωγή ποιήματος παραδοσιακής ή νεότερης μορφής, ενώ στις τάξεις Γ' και Δ' δεν έχει ανάλογη δραστηριότητα.

Συμπεράσματα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σχετικά με την παραγωγή λόγου, και στα ισχύοντα προγράμματα, επιμένει σε συγκεκριμένα είδη κειμένων, στα οποία απουσιάζει η ελεύθερη έκφραση των προσωπικών ιδεών, των συγκινήσεων και των συναισθημάτων του μαθητή και της μαθήτριας. Τα είδη λόγου πραγματώνονται σε κείμενα (περιγραφή, αφήγηση, ανακοίνωση, οδηγία, επιχειρηματολογία) και οι μαθητές/-τριες πρέπει να ασκηθούν στις επικοινωνιακές διεργασίες αναγνώρισης, κατανόησης και παραγωγής τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Το ΝΠΣ (2021) δίνει μερικές επιπλέον ευκαιρίες στη δημιουργικότητα στην παραγωγή γραπτού λόγου. Με περισσότερες δραστηριότητες -όχι μόνο στο μάθημα της Γλώσσας-

προσπαθεί να ενθαρρύνει τους μαθητές και τις μαθήτριες προς τη δημιουργική σκέψη και την έκφραση της φαντασίας και των συναισθημάτων. Η εφαρμογή της λογικής της Δημιουργικής Γραφής είτε στα μαθήματα Γλώσσας και Λογοτεχνίας είτε σε άλλα γνωστικά αντικείμενα εκκινεί από την άμεση πρόσβαση στα υλικά και τις πρώτες ύλες ενός γνωστικού ή καλλιτεχνικού τομέα (Grainger, Goouch & Lambirth 2005:2). Στην εκπαίδευση, η Δημιουργική Γραφή συμπληρώνει δυναμικά τη σύγχρονη παιδαγωγική, η οποία απομακρύνεται από τις παραδοσιακές μεθόδους που θεωρούσαν τον/την μαθητή/-τρια παθητικό συμμετέχοντα και τον απαιτούσαν να καταναλώνει στείρα γνώση ή, στην περίπτωση της Λογοτεχνίας, να αποδεχτεί το νόημα που επιδιώκει ο συγγραφέας χωρίς ερώτηση (Κωτόπουλος κ.αλ. 2023: 23). Επιπλέον, προσφέρει μια άλλη δυναμική και στα γνωστικά αντικείμενα πέραν των λογοτεχνικών· η παραγωγή αφηγηματικών, περιγραφικών και ποιητικών κειμένων, με βάση και αφορμή το περιεχόμενο και την ύλη άλλων μαθημάτων, αποτελεί πρακτική κατανόησης και μετάδοσης ιδέων, πληροφοριών και γνώσεων. Η τέχνη αξιοποίησης λέξεων και πράξεων, που συνθέτουν εικόνες και στοιχεία μιας ιστορίας, ως παρουσίαση ενός πληροφοριακού και γνωστικού υλικού αποτελεί πράξη επικοινωνίας για την παρουσίαση ποικίλων θεματικών μέσα από λογοτεχνικό κείμενο. Οδηγεί στη σύνδεση της Λογοτεχνίας με την αισθητική απόλαυση αλλά και τη δημιουργικότητα και μετατοπίζει την προσοχή από τη θεωρητική διδασκαλία στην ποιητική του εργαστηρίου. Η ενσωμάτωση της λογικής της Δημιουργικής Γραφής στο θεσμικό περιβάλλον της εκπαίδευσης είναι σαφώς απαραίτητη, γιατί η λογοτεχνική γραφή είναι εγγενώς κριτική διαδικασία και δε φιλοδοξεί να δημιουργήσει συγγραφείς, αλλά να βελτιώσει τη γλωσσική, διανοητική και συναισθηματική εξέλιξη του/της μαθητή/-τριας και να καλλιεργήσει πολύπλευρα τον προσωπικό του λόγο.

Βιβλιογραφία

- Eco, U. (2011). *Exomologiseis enos neou mythistoriografou*. Lamprakos G. (mtfr.). Athina: Patakis.
- Grainger, T., Goouch, K., & Lambirth, A. (2005). *Creativity and writing: Developing voice and verve in the classroom*. London: Routledge.
- Karagiannis, S. (2010). «I Dimiourgiki Grafí os kainotomos drasi sto scholeio: Opseis mias paidagogikis empeirias». *Stin Imerida Kainotomies kai kritiki skepsi: anazitontas praktikes gia ti scholiki taxi*. 27 Fevrouariou 2010. YP.D.V.M.Th., Ellinoamerikaniko Ekpaideftiko Idryma-Kollegio Athinon, Kollegio Psychikou. (www.scribd.com/doc)
- Karakitsios A., (2012). “Dimiourgiki Grafí: mia alli prosengisi tis logotechnias i i epistroti tis Ritorikis;” *Ilektroniko Periodiko*, No 15 keimena.ece.uth.gr

- Kotopoulos, I. T. (2012). I «nomimopoiisi» tis Dimiourgikis Grafis, Keimena 15, anak-tithike Septemvrios 23, 2012 apo to diadiktyo: http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefxos15&id=257%3A15-kotopoulos&option=com_content&Itemid=95.
- Kotopoulos, T.I. Vakali, A.P. (2023). Theoria kai Praxi tis Dimiourgikis Grafis sti Deft-erovathmia Ekpaidefsi, Athina: Patakis.
- Moula, E. (2012). «Anazitontas ti dimiourgikotita sti didaskalia tis logotechnias sti deft-erovathmia ekpaidefsi: O epanaprosdiorismos tis dimiourgikis “grafis” sti meta-monterna pragmatikotita kai tin “psifiaki” ekpaideftiki taxi pragmaton». Kei-mena, 15. (<http://keimena.ece.uth.gr>)
- Odigos Ekpaideftikou Neoellinikis Glossas Dimotikou. (2022). Praxi «Anavathmisi ton Programmaton Spoudon kai Dimiourgia Ekpaideftikou ylikou Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis», Athina
- Passia, A. & Mandilaras F. (2001), Ergastiri Dimiourgikis Grafis gia Paidia, Athina: Patakis
- Programma Spoudon Neoellinikis Glossas Dimotikou, Praxi «Anavathmisi ton Pro-grammaton Spoudon kai Dimiourgia Ekpaideftikou ylikou Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis», Athina 2021. FEK 5877/ 15 Dekemvriou 2021
- Protherough, R. (1983). Encouraging Writing. USA: Methuen & Co.

Η Λογοτεχνία στο γλωσσικό μάθημα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (1975-2021)

Άννα Π. Βακάλη

ΕΔιΠ Δημιουργικής Γραφής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Η θέση της Λογοτεχνίας ως διδακτικού αντικειμένου στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν πάντα συνάρτηση διαφόρων τάσεων, εκπαιδευτικών και πολιτικών εξελίξεων και υπόκειται σε προσαρμογές τόσο στους διδακτικούς στόχους όσο και στο περιεχόμενο. Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η διδασκαλία της Λογοτεχνίας ως μέρος του γλωσσικού μαθήματος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση από το 1976, όταν καθιερώθηκε επίσημα η νεοελληνική γλώσσα ως επίσημη γλώσσα του έθνους και της εκπαίδευσης, ως σήμερα. Μελετήθηκε τόσο το νομικό πλαίσιο όσο και τα εγχειρίδια που χρησιμοποιήθηκαν για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και παράλληλα εντοπίζεται η αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία.

Λέξεις-Κλειδιά: Λογοτεχνία, γλωσσικό μάθημα, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Προγράμματα Σπουδών, εγχειρίδια, Νέο Πρόγραμμα Σπουδών

Abstract

The position of literature as a teaching subject in the national education system has always been influenced by various trends, educational developments, and political changes. It is subject to adjustments in both teaching objectives and content. This paper examines the teaching of literature as part of the language course in primary education from 1976, when modern Greek was officially established as the national and educational language, until today. Both the legal framework and the textbooks used for its teaching were studied, and the utilization of literary texts in language teaching was identified.

Η Λογοτεχνία στο γλωσσικό μάθημα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (1975-2021)

1975- 1982

Το πολιτικό σύστημα που εδραιώνεται στη χώρα μετά το 1974 είχε θέσει ως στόχο τον εκδημοκρατισμό της παιδείας και ασχολήθηκε και με θέματα που αφορούν την οργάνωση της εκπαίδευσης. Για μια μεταβατική περίοδο 1976-1982 χρησιμοποιήθηκαν ως βοηθήματα για τη γλωσσική διδασκαλία ανθολογίες κειμένων και εγχειρίδια γραμματικής και συντακτικού βασισμένα στα έργα του Μ. Τριανταφυλλίδη και του Α. Τζάρτζανου και προσαρμοσμένα για σχολική χρήση. Μετά το 1975 τα Αναγνωστικά βιβλία -που χρησιμοποιούνταν παράλληλα με τις ανθολογίες- παρέμειναν σε μεγάλο βαθμό

αμετάβλητα από αυτά που εκδόθηκαν το 1954, με ορισμένες τροποποιήσεις και βελτιώσεις που έγιναν πριν από την έκδοση του 1964. Το ακαδημαϊκό έτος 1974-75 αποφασίστηκε η εισαγωγή ενός νέου λογοτεχνικού βιβλίου με τίτλο «Τα Ψηλά Βουνά» του Ζ. Παπαντωνίου για τη Γ' τάξη, αντικαθιστώντας πλήρως τα υπάρχοντα βιβλία. Για την παροχή λογοτεχνικού υλικού για τις υπόλοιπες τάξεις, δημιουργήθηκε μια συλλογή κειμένων που χρησιμοποιούσε περιεχόμενο από προηγούμενες εκδόσεις. Συγκεκριμένα, για την Ε' τάξη, τα λογοτεχνικά κείμενα προέρχονται από το αναγνωστικό βιβλίο της Ε' τάξης που εξέδωσε ο ΟΕΔΒ τόσο το 1966 όσο και το 1973. Για τη Στ' τάξη «*τα κείμενα του βιβλίου ελήφθησαν από το Αναγνωστικό της Στ', εκδόσεις ΟΕΔΒ, των ετών 1961, 1966 και 1973*». Παρά την επανάκριση των σχολικών βιβλίων, όπως προέβλεπε το σχετικό μεταπολιτευτικό νομοθετικό διάταγμα, τα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν μεταξύ 1974 και 1977 είχαν σημείο αναφοράς τις προκηρύξεις που έγιναν το 1970 για τη συγγραφή βιβλίων για το γλωσσικό μάθημα για τις τάξεις Α και Β και το 1972 για τις υπόλοιπες τάξεις, αφού δε μεσολάβησε άλλη. Την περίοδο αυτή δεν αντικαταστάθηκαν, είτε στο σύνολό τους είτε εν μέρει, τυχόν βιβλία που κρίθηκαν προσωρινά «ακατάλληλα» (Βακάλη 2014: 62- 64, ΚΕΜΕ, 1981).

Κατά το σχολικό έτος 1978-1979, τα Αναγνωστικά Βιβλία που εγκρίθηκαν επίσημα από το Υπουργείο Παιδείας από το 1954 συνεχίζουν να χρησιμοποιούνται -με περιοδικές τροποποιήσεις- σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου, με εξαίρεση τη Γ' τάξη, για την οποία χρησιμοποιείται ένα διαφορετικό Αναγνωστικό Βιβλίο, εγκεκριμένο από το Υπουργείο Παιδείας επί της προηγούμενης δικτατορικής κυβέρνησης το 1973. Εκτός από αυτό, υπάρχει και ένα τρίτομο «Ανθολόγιο» που κυκλοφόρησε αρχικά το 1975, καθώς και τρία βιβλία Γραμματικής -ένα για την Γ' τάξη, ένα για την Δ' τάξη κι ένα για τις Ε' και ΣΤ' τάξεις (Στασινόπουλος κ.αλ. 1981, Χατζησαββίδης 1992:97).

1982-2003

Από το 1982 έως το 2003, για το μάθημα της Γλώσσας χρησιμοποιούνταν τα βιβλία «Η Γλώσσα μου» και το Ανθολόγιο (Γαβριηλίδου & Σφυρόερα & Μπεζέ 2007: 8). Οι τρεις τόμοι του Ανθολογίου είχαν ήδη χρησιμοποιηθεί στα δημοτικά σχολεία πριν από το 1982. Περιλαμβάνουν λογοτεχνικά κείμενα τόσο πεζογραφίας όσο και ποίησης, χαρακτηριστικά για την ποιότητά τους. Χρησιμοποιούνται εναλλακτικά με τα Αναγνωστικά (Χατζησαββίδης 1992: 105 κ.εξ.) και περιλαμβάνει έργα της σύγχρονης ελληνικής λογοτεχνίας, χωρίς να συνοδεύονται από εργασίες. Στο βιβλίο «Η Γλώσσα μου» τα κείμενα τηρούν κατά κύριο λόγο τη συμβατική χρήση της δημοτικής γλώσσας, ενώ εκείνα του Ανθολογίου εμφανίζουν εμφανώς την υφολογική ιδιοσυγκρασίες των συγγραφέων και οι αποκλίσεις τους από τους αποδεκτούς κανόνες της υιοθετούμενης γλώσσας (Γαβριηλίδου κ.αλ. 2007:10, Χατζησαββίδης 1992: 103- 105).

2003-2021

Μια υπουργική απόφαση το 1997 οδήγησε στη συγκρότηση επιτροπής για την αναθεώρηση των Γλωσσικών Προγραμμάτων στην υποχρεωτική εκπαίδευση και την ανάπτυξη ενός Εθνικού Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών και του αντίστοιχου διδακτικού υλικού. Δύο χρόνια αργότερα, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δημοσίευσε ένα έγγραφο με τίτλο «Προγράμματα Σπουδών» τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για τα γνωστικά αντικείμενα α) Γλώσσα (Ι. Γλωσσική διδασκαλία, ΙΙ. Νεοελληνική λογοτεχνία, ΙΙΙ. Αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία, β) Ιστορία (Κορρέ 2002α).

Το ΠΣ της Γλώσσας του 1999 με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών¹ του 2001 που ακολούθησε είναι πολύ όμοια μεταξύ τους και ως προς την ουσία του πράγματος επαναλαμβάνεται το ΠΣ του 1999. Επιπρόσθετα, το ΠΣ του 2001 ενσωματώνει κείμενα που παρέχουν αναλυτικές προδιαγραφές συγγραφής σχολικών βιβλίων και άλλου εκπαιδευτικού υλικού -των βιβλίων του/της μαθητή/τριας, των φύλλων με οδηγίες για το/τη δάσκαλο/α, των Ανθολογίων για την Α' & Β' και για τη Γ' & Δ' τάξεων -των αντίστοιχων οδηγιών για το/τη δάσκαλο/α, του ειδικού λεξικού της ελληνικής γλώσσας για τους/τις μαθητές/τριες των τάξεων Δ', Ε', Στ- ενώ δεν γίνεται αναφορά στο αντίστοιχο λεξικό των Α' Β' Γ' τάξεων (Βακάλη 2014: 81-82).

Στο Δημοτικό Σχολείο η διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι ενσωματωμένη στο μάθημα της Γλώσσας, όπως αναφέρει το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ 2003). Για την ενίσχυση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, τα εγχειρίδια Γλώσσας ενσωματώνουν λογοτεχνικά κείμενα, ενώ αξιοποιούνται τα σχολικά εγχειρίδια υπό το γενικό τίτλο «Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων». Υπάρχουν τρεις τόμοι των Ανθολογίων Λογοτεχνικών Κειμένων: Ο πρώτος τόμος με τίτλο «*Το δελφίνι*» απευθύνεται στους μαθητές των τάξεων Α' Β' Δημοτικού και εκδόθηκε το 2006. Στον συγκεκριμένο τόμο περιλαμβάνονται δέκα ενότητες: 1. Οικογένεια, 2. Σχολείο και παιδί, 3. Κοινωνική ζωή, 4. Φαντασία και περιπέτεια, 5. Παιδί και φύση, 6. Ειρήνη και φιλία, 7. Θρησκευτική ζωή, 8. Από την ελληνική ιστορία, 9. Η πολιτιστική μας κληρονομιά και 10. Η τεχνολογία στη ζωή μου (Τσιλιμένη κά, 2006α). Ο δεύτερος τόμος, που εκδόθηκε επίσης το 2006, έχει τίτλο «*Στο σκοτεινό του κόσμου*» και απευθύνεται σε μαθητές Γ-Δ τάξης δημοτικού. Περιλαμβάνει πενήνταενέα κείμενα που κατανέμονται οκτώ ενότητες, οι οποίες είναι: 1. Κείμενα για τη φύση και την οικολογία, 2. Κείμενα για την οικογένεια, 3. Κείμενα από την παράδοση, 4. Κείμενα για τη θρησκεία, 5. Κείμενα από την ιστορία, 6. Κείμενα για την υγεία και τον Αθλητισμό, 7. Κείμενα για την κοινωνία και 8. Κείμενα για την Τεχνολογία και την Επιστημονική Φαντασία (Κατσίκη-Γκιβάλου κ.ά., 2006α). Ο τρίτος τόμος με τίτλο «*Με λογισμό και μ' όνειρο*» απευθύνεται στους μαθητές Ε' και Στ' δημοτικού. Εκδόθηκε το 2001. Περιλαμβάνει θεματικές ενότητες που αναφέρονται σε θέματα του σύγχρονου ανθρώπου. Πιο συγκεκριμένα, οι ενότητες του σχολικού εγχειριδίου είναι: Α) Εμείς και η φύση, Β) Κοινωνική

¹ στο εξής ΔΕΠΠΣ για λόγους συντομίας

Ζωή, Γ) Η Οικογένειά μας, Δ) Σχολείο και παιδί, Ε) Τα παιδικά μας χρόνια, ΣΤ) Ανθρώπινοι χαρακτήρες, Ζ) Θρησκευτική ζωή, Η) Γεγονότα από την ελληνική ιστορία, Θ) Λαϊκή παράδοση και πολιτισμός, Ι) Ειρήνη και φιλία, ΙΑ) Φαντασία και περιπέτεια (Κατσίκη-Γκιβάλου κ.ά., 2001α). Αυτά περιλαμβάνουν προσεκτικά επιλεγμένα αποσπάσματα τόσο από την παιδική λογοτεχνία όσο και από τη λογοτεχνία γενικότερα.

Τα Βιβλία Δασκάλου παρέχουν συγκεκριμένες οδηγίες για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο και ο πρωταρχικός στόχος της λογοτεχνίας, όπως περιγράφεται σε αυτά τα βιβλία για την Α' & Β' Δημοτικού, είναι να καλλιεργήσει την αισθητική απόλαυση μέσα από την αλληλεπίδραση μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου, ώστε αυτός να αποκτήσει νέες εμπειρίες και να εκφράσει τις δικές του εμπειρίες μέσω της λογοτεχνίας (Καρατζόλα 2006: 7). Στις επόμενες τάξεις (Γ' και Δ'), πρωταρχικός στόχος του Ανθολογίου ορίζεται να καλλιεργήσει τη λογοτεχνική ευαισθησία και το πάθος για ανάγνωση στα παιδιά με τρόπους παιγνιώδεις, με ελκυστικά και ευχάριστα μέσα. Ωστόσο, είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ότι το παιχνίδι και οι απεριόριστες δραστηριότητες δεν υπονομεύουν το κείμενο. Αντίθετα, θα πρέπει να χρησιμεύουν ως θεμέλιο για παραγωγικές δραστηριότητες που προέρχονται από και τελικά επιστρέφουν στο κείμενο (Γαβριηλίδου 2006: 5). Και στις μεγαλύτερες τάξεις δηλώνεται ότι η λογοτεχνία παρέχει μια ματιά στον κόσμο και πρωταρχικός του στόχος είναι να προκαλέσει τέρψη και συναισθήματα, με αποτέλεσμα η λογοτεχνία να μην πρέπει να επικεντρώνεται αποκλειστικά στη μετάδοση γνώσης (Αναστασοπούλου 2006: 8).

Όσον αφορά το ωρολόγιο πρόγραμμα, η Λογοτεχνία δεν έχει ξεχωριστές ώρες, αλλά ως γνωστικό αντικείμενο εντάσσεται στο μάθημα της Γλώσσας. Στο ΑΠΣ υπολογίζεται ο προβλεπόμενος συνολικός χρόνος για τη διδασκαλία της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας χωρίς να προσδιορίζεται πόσες ώρες από αυτές αντιστοιχούν ή μπορούν να αφιερωθούν στο μάθημα της λογοτεχνίας (ΦΕΚ 303B/13-03-2003: 3771). Ούτε στις Οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας για το σχολικό έτος 2019-2020 προβλέπονται συγκεκριμένες ώρες διδασκαλίας των Ανθολογίων. Το ΔΕΠΠΣ του 2003 περιορίζεται στην αποκλειστική αξιοποίηση των σχολικών ανθολογίων, επιτρέποντας την αξιοποίηση άλλων λογοτεχνικών κειμένων κατά ένα ποσοστό 25% επί του συνόλου των κειμένων του βιβλίου (ΦΕΚ 303B/13-03-2003: 3773). Τα Ανθολόγια δεν αποτελούν αυτόνομο διδακτικό υλικό, χρησιμοποιούνται ως εγχειρίδιο για την αισθητική προσέγγιση του λόγου από το δάσκαλο και, παράλληλα, το περιεχόμενό του ως ελεύθερο ανάγνωσμα από το μαθητή (Υπ.Ε.Π.Θ & Π.Ι., 2001, Βακάλη 2014: 113). Στο πρώτο Ανθολόγιο που κυκλοφόρησε το 2001 και στον τρίτο τόμο (για τις τάξεις Ε'-Στ') δίνονται διευκρινίσεις σε ξεχωριστό κεφάλαιο (Κεφάλαιο Η) για τον χρόνο διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι το Ανθολόγιο θα διδάσκεται «οπωσδήποτε», κάθε φορά που υπάρχει η υπόδειξη στο βιβλίο του δασκάλου Η Γλώσσα μου «αύριο ανθολόγιο». Σημειώνεται, όμως, ένα ακόμη παράδοξο η παραπομπή αφορά κείμενο Ανθολογίου που δεν ισχύει πια (Κατσίκη- Γκιβάλου κ.α., 2001β: 20-21).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ η σημασία της ανάγνωσης για την ενίσχυση των γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων αναγνωρίζεται ευρέως και ο στόχος είναι να καλλιεργηθούν αναγνώστες που διαθέτουν ικανότητες κριτικής σκέψης. Η εμπά-
 θυνση σε ένα βιβλίο όχι μόνο παρέχει γνώση αλλά και αισθητική απόλαυση και προ-
 καλεί βαθιά και έντονα συναισθήματα (ΔΕΠΠΣ 2003). Οι εκπαιδευτικοί διαδραματί-
 ζουν καθοριστικό ρόλο στην ενασχόληση των παιδιών με τα λογοτεχνικά κείμενα, χρη-
 σιμοποιώντας την τεχνική της μεγάλωφνης ανάγνωσης βιβλίων, με το κείμενο ορατό
 στα παιδιά, δίνοντάς τους έτσι τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία
 ανάγνωσης. Επιπλέον, συνιστάται στις αίθουσες διδασκαλίας να υπάρχει μια καλά δο-
 μημένη γωνιά βιβλιοθήκης (Καρατζόλα κ.αλ. 2006: 23-24). Ένας από τους ειδικούς
 σκοπούς του ΔΕΠΠΣ αυτούς τους στόχους είναι να καλλιεργήσει την εκτίμηση για
 διάφορα λογοτεχνικά έργα και να ενθαρρύνει τους μαθητές να ασχοληθούν μαζί τους.
 Ωστόσο, δεν γίνεται ρητή αναφορά στην ανάγνωση ενός πλήρους λογοτεχνικού βι-
 βλίου στην τάξη, εκτός από τη συμπερίληψη αντιπροσωπευτικών αποσπασμάτων. Στο
 κεφάλαιο Δ' με τίτλο «Γραπτός Λόγος. Λογοτεχνία» γίνεται και πάλι αναφορά στο
 μάθημα της λογοτεχνίας. Εδώ, ο στόχος για τις δύο πρώτες τάξεις (Α-Β) του Δημοτικού
 Σχολείου περιγράφεται ως η εισαγωγή των μαθητών σε κείμενα που αναγνωρίζονται
 για την αισθητική τους αξία, η εξοικείωσή τους με βιβλία εκτός του Προγράμματος
 Σπουδών και η ενίσχυση της δημιουργικής τους φαντασίας. Οι προτεινόμενες δραστη-
 ριότητες για την επίτευξη αυτού του στόχου περιλαμβάνουν την ανάγνωση λογοτεχνι-
 κών κειμένων από τον δάσκαλο και στη συνέχεια η εμπλοκή των παιδιών σε δραστη-
 ριότητες, όπως να απαγγέλλουν ποιήματα, να συμμετέχουν σε παιχνίδια ρυθμικής
 γλώσσας, σε γλωσσοδέτες, σε παιγνιώδεις ασκήσεις, σε δραματοποιήσεις, παντομίμα,
 να δημιουργήσουν συλλογή λαϊκών παραμυθιών, παροιμιών κ.λπ. (ΦΕΚ 303B/13-03-
 2003: 3761). Πρωταρχικός στόχος του μαθήματος που έχει σχεδιαστεί για τις τάξεις Γ'
 Δ' είναι η σταδιακή εισαγωγή των μαθητών στην εθνική και παγκόσμια λογοτεχνία,
 διευρύνοντας παράλληλα τις γλωσσικές τους ικανότητες (ΦΕΚ 303B/13-03-2003:
 3761). Όσον αφορά τις συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι μαθητές ασχολούνται με ερ-
 γασίες, όπως η ανάγνωση και η επανάληψη λογοτεχνικών κειμένων, η εκτέλεση ασκή-
 σεων μεταμόρφωσης και η σύγκριση διαφορετικών ποιημάτων. Σημειωτέον, παρατη-
 ρούνται κάποιες ιδιαίτερα δύσκολες εργασίες, όπως η διατύπωση επιχειρημάτων και η
 αξιολόγηση αξιολογικών κρίσεων για τα λογοτεχνικά έργα (ΦΕΚ 303B/13-03-2003:
 3761). Επιπλέον, το Πρόγραμμα Σπουδών περιλαμβάνει δραστηριότητες, όπως η κα-
 θιέρωση ώρας ελεύθερης ανάγνωσης, η ενθάρρυνση της αυθόρμητης ανάγνωσης με
 κύριο σκοπό την ψυχαγωγία, η καλλιέργεια της αγάπης για το διάβασμα καθαρά για
 απόλαυση και η ενσωμάτωση λογοτεχνικών κειμένων σε άλλα μαθήματα (ΦΕΚ
 303B/13-03-2003: 3762). Αξίζει να αναφερθεί ότι ο σκοπός και οι ενδεικτικές δραστη-
 ριότητες για τις δύο τελευταίες τάξεις (Ε-ΣΤ) είναι ουσιαστικά οι ίδιοι με αυτούς των
 τάξεων Γ-Δ (ΦΕΚ 303B/13-03-2003: 3762).

Όσον αφορά τη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος της Λογοτεχνίας, να σημειωθεί
 ότι γίνεται ξεχωριστή αναφορά μετά το μάθημα της Γλώσσας. Σύμφωνα με το ΑΠΣ,
 φαίνεται να υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ των λογοτεχνικών κειμένων που εξετάζονται
 στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας και εκείνων που στοχεύουν στην ενίσχυση της

«αισθητικής καλλιέργειας και επίγνωσης του ατόμου» (ΦΕΚ 303B/13-03-2003: 3775). Ταυτόχρονα αναφέρεται ότι «τα λογοτεχνικά κείμενα προσεγγίζονται στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας ως είδη - ή και επίπεδα λόγου, όπως προσεγγίζονται άλλα είδη λόγου» (ΦΕΚ 303B/13-03-2003: 3775), ενώ αναγνωρίζεται επίσης ότι «σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Προγράμματος, κρίνεται σκόπιμο να αποσυνδεθεί μερικώς η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (ΦΕΚ 303B/13-03-2003: 3775). Αναγνωρίζεται ο σημαντικός ρόλος της λογοτεχνίας στην καλλιέργεια της αισθητικής επίγνωσης και στην αντιμετώπιση των προκλήσεων της ζωής (ΦΕΚ 303B/13-03-2003: 3775) αλλά σημειώνεται και ότι τα λογοτεχνικά κείμενα μπορεί να μην είναι πάντα η καταλληλότερη μορφή γλωσσικής έκφρασης (ΦΕΚ 303B/13-03-2003: 3775). Ως προτεινόμενη εναλλακτική λύση, η προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων θα πρέπει να είναι απαλλαγμένη από εξάντληση και σχολαστικισμό και να ενσωματώνεται με άλλα μαθήματα και σχολικές δραστηριότητες, όπως η τέχνη και η μουσική, επιτρέποντας στα παιδιά να εξερευνήσουν βιωματικά διάφορες μορφές τέχνης του ίδιου στυλ (ΦΕΚ 303B/13-03-2003: 3775). Τέλος, γίνεται αναφορά σε ποικίλες δραστηριότητες που σχετίζονται με τη λογοτεχνία, συμπεριλαμβανομένων διαγωνισμών, αυτοσχεδιασμών, προσαρμογής λογοτεχνικών κειμένων, συνδέσεων με ζωγραφική και μουσική και παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλικές προς την ανάγνωση, που συμβάλλουν στη δημιουργική γραφή (ΦΕΚ 303B/13-03-2003: 3775), χωρίς να διευκρινίζεται σε κάποιο σημείο ο συγκεκριμένος όρος.

Επίσης, στο Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών στο γλωσσικό μάθημα προτείνονταν δραστηριότητες φιλαναγνωσίας, όπως αφήγηση, βιβλιοπαρουσιάσεις, δημιουργικό γράψιμο, προσκλήσεις συγγραφέων, βιβλιοκουίζ, δραματοποιήσεις, σύνδεση με μουσική κλπ. Στο ΑΠΣ του γλωσσικού μαθήματος (2003) δίνεται η δυνατότητα αντικατάστασης των 25% των κειμένων με αυθεντικά κείμενα -τα οποία μπορεί να είναι και λογοτεχνικά- και καθιερώνεται η Ευέλικτη ζώνη που προσφέρει στον εκπαιδευτικό ώρες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για τη λογοτεχνία. Τα λογοτεχνικά κείμενα προσεγγίζονταν στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας, ως υλικό της γλωσσικής διδασκαλίας, για την εναργέστερη προβολή της δομής, της λειτουργίας και των ορίων της γλώσσας. Σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Προγράμματος, κρίνεται σκόπιμη η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και η σύνδεση της λογοτεχνίας με το παιχνίδι, με την ψυχαγωγία, την καλλιέργεια του συναισθήματος καθώς και με τον προβληματισμό-διάλογο πάνω σε ποικίλα θέματα (Βακάλη 2014: 88).

Με το αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Νέου Σχολείου που λειτούργησε πιλοτικά από το σχολικό έτος 2010-2011 καθιερώνεται ο θεσμός της φιλαναγνωσίας, αρχικά για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού και μία (1) ώρα εβδομαδιαίως διατίθεται για την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων. Την καθιέρωση του προγράμματος της φιλαναγνωσίας στο Δημοτικό σχολείο ακολούθησε σχέδιο του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου, όπου δίνεται ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι, προτεινόμενες δραστηριότητες, ενδεικτικό σχέδιο υλοποίησης και ενδεικτικός κατάλογος βιβλίων (ΕΚΕΒΙ).

2021-

Τον Νοέμβριο του 2021 ανακοινώθηκαν από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής τα νέα Προγράμματα Σπουδών, που θα εφαρμοστούν από τα επόμενα χρόνια, και που συνοδεύονται από Οδηγούς Εκπαιδευτικού για κάθε μάθημα, ενώ ταυτόχρονα υλοποιείται η συγγραφή των νέων εγχειριδίων, που θα εκδοθούν μέσα στη σχολική χρονιά 2024-25 και θα χρησιμοποιηθούν στη διδακτική πράξη από τη σχολική χρονιά 2025-26.

Στο γλωσσικό μάθημα στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών² του 2021 το περιεχόμενο οργανώνεται γύρω από τους πέντε κεντρικούς άξονες, οι οποίοι χαρακτηρίζονται εδώ ως Θεματικά Πεδία³. αυτό γίνεται τόσο για λόγους μεθοδολογικούς, δηλαδή αναλυτικής και ακριβέστερης εξέτασης, όσο και για λόγους διδακτικής αποτελεσματικότητας, καθώς παρέχει τη δυνατότητα εστίασης κάθε φορά σε διαφορετικές πλευρές του φαινομένου, ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους που τίθενται. Τα ΘΠ είναι τα ακόλουθα: 1: Προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες, 2: Κειμενικοί τύποι– Πολυτροπικότητα, 3: Γραμματική περιγραφή, 4: Λεξιλόγιο, 5: Ανάγνωση βιβλίων / εκτεταμένων κειμένων. Ο περαιτέρω διαχωρισμός των ΘΠ σε ειδικότερες Θεματικές Ενότητες⁴ επιτρέπει τη συγκεκριμενοποίηση του περιεχομένου των ΘΠ με τη μορφή επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, τα οποία μέσα από τις διάφορες μορφές αξιολόγησης μπορούν να μετατραπούν σε μετρήσιμα αποτελέσματα. Η θέση της Λογοτεχνίας στο ΝΠΣ εντοπίζεται κυρίως στη ΘΠ5 (Ανάγνωση βιβλίων / εκτεταμένων κειμένων) -που έχει θεματικές ενότητες σχετικές με τις μορφές και είδη βιβλίων, έντυπων και ψηφιακών (υλικότητα) και τη δομή, το περιεχόμενο, τη γλώσσα και την αισθητική του λογοτεχνικού κειμένου, πεζού και ποιητικού- και σε ένα μέρος της ΘΠ2 (Κειμενικοί τύποι– Πολυτροπικότητα: ΘΕ2.1 Περιγραφικά κείμενα, 2.2. Αφηγηματικά κείμενα) και κινείται σε δυο βασικούς άξονες: την Ανάγνωση βιβλίων και εκτεταμένων κειμένων και τη Δημιουργική Γραφή.

Το γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό με το ΝΠΣ διδάσκεται μέσα από προσεκτικά σχεδιασμένες Διδακτικές Ενότητες (ΔΕ), με βάση ένα κεντρικό θέμα, οι οποίες χωρίζονται σε Διδακτικές Υποενότητες (ΔΥΕ), για να εξετάσουν διεξοδικά διάφορες πτυχές του κεντρικού θέματος. Οι ΔΕ συγκροτούνται από ποικίλα κείμενα και κατάλληλα επιλεγμένα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα από κάθε Θεματικό Πεδίο (ΝΠΣ 2021:14). Τουλάχιστον το 1/3 των κειμένων κάθε ΔΕ προέρχεται από τον λογοτεχνικό χώρο, με έργα Ελλήνων και ξένων συγγραφέων, που καλύπτουν κλασικές και σύγχρονες περιόδους και προσεγγίζονται από τους μαθητές μέσα από πολλαπλούς τρόπους και είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας, ώστε να εξυπηρετούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (ΝΠΣ 2021:15).

² στο εξής ΝΠΣ για λόγους συντομίας

³ στο εξής ΘΠ για λόγους συντομίας

⁴ στο εξής ΘΕ για λόγους συντομίας

Στο Θεματικό Πεδίο 5, όπως αναφέρθηκε, ορίζονται τα σχετικά με την Ανάγνωση βιβλίων επιχειρηματολογώντας ότι η αξία της ανάγνωσης λογοτεχνικών βιβλίων για την εκπαίδευση είναι αδιαμφισβήτητη. Ορίζεται ότι η διδασκαλία της Λογοτεχνίας θα πρέπει να στοχεύει στη διαμόρφωση ή/και στην ενίσχυση αισθητικών κριτηρίων και σε δημιουργία εμπειριών που είναι ενδιαφέρουσες για τη σχολική κοινότητα (ΝΠΣ 2021:9). Εξάλλου, τα σχολεία είναι πράγματι το ιδανικό μέρος για δραστηριότητες με επίκεντρο το βιβλίο. Απαραίτητες προϋποθέσεις είναι ο μεθοδικός σχεδιασμός και η σωστή οργάνωση των ομάδων ανάγνωσης, η δημιουργία ευχάριστων χώρων ανάγνωσης και ακρόασης, η οργάνωση της σχολικής βιβλιοθήκης και η κατάρτιση σχεδίου ανάγνωσης λογοτεχνικών βιβλίων κατά τη σχολική χρονιά (ΘΠ5 11-12).

Η ενασχόληση με την ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων (π.χ. λογοτεχνικών, βιβλίων γνώσεων, κόμικ) μπορεί να αφορά και τη γνωριμία με το βιβλίο ως τεχνικό και καλλιτεχνικό δημιούργημα (βλ. ΘΕ 1: Μορφές και είδη βιβλίων, έντυπων και ψηφιακών-υλικότητα). Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές θα γνωρίσουν τα βασικά και τα μορφικά στοιχεία ενός βιβλίου και τον ρόλο τους (π.χ. τον τίτλο, τον εικονογράφο, την αφιέρωση), τα διαφορετικά είδη βιβλίων με βάση τα μορφικά χαρακτηριστικά τους και τη διαδικασία έκδοσης ενός βιβλίου, έντυπης ή ψηφιακής μορφής. Επιπλέον, θα ασχοληθούν με την εικονογράφηση, το εξώφυλλο και το οπισθόφυλλο, και θα ασκηθούν να δημιουργούν και οι ίδιοι, ενώ παράλληλα στο ΝΠΣ προτείνεται και να υλοποιούν οι μαθητές σχετικές δραστηριότητες δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής. Επίσης, η ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων μπορεί να στοχεύει στην αισθητική απόλαυση του κειμένου και την ανάδυση συναισθημάτων συγκίνησης, χαράς, αγαλλίασης (βλ. ΘΕ 2: γλώσσα και αισθητική του λογοτεχνικού κειμένου, πεζού και ποιητικού). Αποτελεί σημαντική παράμετρο και η ακρόαση του κειμένου στην τάξη και η απόλαυσή της. Η ανάγνωση μπορεί να γίνεται από τον/την εκπαιδευτικό ή και από μαθητές με στόχο την άσκηση στην εκφραστικότητα. Επιπλέον, όμως, η ανάγνωση στο σχολείο μπορεί να συνοδεύεται από συζήτηση, εμβάθυνση στα νοήματα και στις τεχνικές του έργου, δραστηριότητες δραματοποίησης και δημιουργικής γραφής. Παράλληλα, οι μαθητές/-τριες ενθαρρύνονται να διαβάζουν μόνοι/-ες το βιβλίο τους στο σπίτι, με στόχο τόσο την απόκτηση αυτονομίας στην ανάγνωση, επάρκειας ως αναγνωστών/-στριών όσο και τη διαμόρφωση της προσωπικής τους άποψης.

Στο τεύχος του Οδηγού Εκπαιδευτικού που αφορά το ΘΠ 5 παρουσιάζεται αρχικά ένα **Θεωρητικό Πλαίσιο**, όπου διερευνώνται οι όροι Παιδική Λογοτεχνία και Φιλαναγνωσία και προσεγγίζεται η θεματική της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας.

Η Λογοτεχνία στο Δημοτικό Σχολείο εμπεριέχεται κυρίως στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Σχετικά με τη θέση της Λογοτεχνίας στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, οι σύγχρονες έρευνες εστιάζουν στη στενή σχέση μεταξύ των δύο (Οδηγός Εκπαιδευτικού ΘΠ5 2021: 11), καθώς η κατάκτηση της γλώσσας επιταχύνεται μέσω της επαφής των παιδιών με τη λογοτεχνία και παράλληλα η λογοτεχνία αναδεικνύει τη δυναμική και τις δυνατότητες του γλωσσικού μέσου για την αποτύπωση της δημιουργικότητας και της ευαισθησίας του.

Σήμερα η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο έχει ως κύριο στόχο «τη βιωματική και τη συνθετική απόλαυση της ζωής. Ταυτόχρονα αποτελεί και μέσο για τη γνώση και τη γνωριμία του παιδιού με τη γύρω πραγματικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Οδηγός Εκπαιδευτικού ΘΠ5 2021:6, Πατέρα & Τσιλιμένη 2012: 15) Ο γενικός σκοπός της θα πρέπει να είναι η πνευματική ανάπτυξη, η αισθητική, γλωσσική, συναισθηματική και ηθική καλλιέργεια των μαθητών. Κριτήριο επιλογής των κειμένων θα πρέπει να είναι η δυνατότητά τους να προκαλούν τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών και να κινούν το ενδιαφέρον τους (Οδηγός Εκπαιδευτικού ΘΠ5 2021:14). Μάλιστα, σε μια προσπάθεια αναβάθμισης και αυτονόμησης της Λογοτεχνίας στο ΝΠΣ, έχει προταθεί μια αυτόνομη ώρα στο ωρολόγιο πρόγραμμα για την ανάγνωση βιβλίων-εκτεταμένων κειμένων. Ο πρωταρχικός στόχος είναι να επιτραπεί στους μαθητές να απολαύσουν, να διασκεδάσουν και να ικανοποιηθούν αισθητικά και να καλλιεργηθεί μια θετική στάση απέναντι στην ανάγνωση, προτρέποντας τους μαθητές να εξερευνήσουν τα ενδιαφέροντά τους και, το πιο σημαντικό, να αντλήσουν απόλαυση, ψυχαγωγία και αισθητική ικανοποίηση από τις αναγνωστικές τους εμπειρίες (ΝΠΣ 2021: 9).

Η επόμενη ενότητα παρουσιάζει τις **Στρατηγικές ενθάρρυνσης της φιλιαναγνωσίας στο σχολείο**. Η φιλιαναγνωσία και η Δημιουργική Γραφή με τις ειδικές διδακτικές παρεμβάσεις και τεχνικές μπορούν να αποτελέσουν τους δύο βασικούς πυλώνες της διδασκαλίας της λογοτεχνίας (ΝΠΣ 2021: 16), όπως αυτή επί της ουσίας εγκαθιδρύεται στη σχολική πράξη. Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση θεωρείται η καταλληλότερη εκπαιδευτική βαθμίδα για την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας (Οδηγός Εκπαιδευτικού ΘΠ5 2021:12). Ο όρος «φιλιαναγνωσία» παραπέμπει στη θετικά προσδιορισμένη σχέση του αναγνώστη με το βιβλίο ως το κατεξοχήν είδος και έκφραση της γραπτής ύλης και εμπεριέχει τις εξειδικευμένες φιλιαναγνωστικές δραστηριότητες και εκπαιδευτικές πρακτικές. Η βασική και καθοριστική αρχή αυτών των δραστηριοτήτων είναι ότι η ανάγνωση των βιβλίων λαμβάνει χώρα σε ένα πλαίσιο μιας παιγνιώδους δραστηριότητας (Κωτόπουλος 2011: 5). Η εφαρμογή παιδαγωγικών προσεγγίσεων που δίνουν προτεραιότητα στην κοινή ανάγνωση βιβλίων, τις συνεργατικές ομαδικές δραστηριότητες ανάγνωσης και τη διαθεσιμότητα αναγνωστικού υλικού στο μαθησιακό περιβάλλον ενισχύει αποτελεσματικά και καλλιεργεί μια ευνοϊκή διάθεση προς την ανάγνωση (Μαλαφάντης 2006:18). Η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας όχι μόνο διαμορφώνει τη γλωσσική ευαισθησία κάποιου, αλλά έχει επίσης αποτελέσματα στις δεξιότητες γραφής του. Διευκολύνει την επέκταση του λεξιλογίου ενθαρρύνοντας την επιλογή των καταλληλότερων λέξεων, ενισχύει την ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας και διευρύνει τους γνωστικούς ορίζοντές του (Καραγιάννη 2018: 198). Ταυτόχρονα καλλιεργείται το αισθητικό κριτήριο των μαθητών και των μαθητριών και ενισχύεται η διανοητική τους συγκρότηση, παράγοντες που συμβάλλουν στη βαθύτερη προσπέλαση του νοήματος των κειμένων (ΝΠΣ 2021: 12).

Η τρίτη ενότητα αφορά τη Λογοτεχνία στο **Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Γλώσσας Δημοτικού** και παρουσιάζει τις συντεταγμένες του πλαισίου οργάνωσης της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας που περιλαμβάνουν: α) Την ανάγνωση και την ακρόαση, β)

Τη φιλαναγνωσία, γ) Την παιδαγωγική του Θεάτρου-Θεατρικές τεχνικές, δ) Τη δημιουργική γραφή (Οδηγός Εκπαιδευτικού ΘΠ5 2021:14)

Οι στόχοι και οι δράσεις που προσδιορίζονται στις δύο πρώτες τάξεις (Α΄ ΚΑΙ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ) είναι να εισαχθούν οι μαθητές στη λογοτεχνία και στη διαδικασία της ανάγνωσης και να αρχίζουν να διαμορφώνουν κουλτούρα ανάγνωσης, ενώ παράλληλα να αναγνωρίζουν τα στοιχεία ενός έργου, τον τίτλο του, τον συγγραφέα και τον εικονογράφο και να κάνουν τα πρώτα βήματα στη δημιουργία ενός δικού τους έργου -(προφορικού ή γραπτού) (Οδηγός Εκπαιδευτικού ΘΠ5 2021:14-15).

Στις επόμενες δυο τάξεις (Γ΄ ΚΑΙ Δ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ) στόχος είναι οι μαθητές να διευρύνουν δεξιότητες που απέκτησαν τις πρώτες τάξεις. Ειδικότερα, να αναγνωρίζουν τα βασικά είδη της λογοτεχνίας με βάση τη μορφή ή το περιεχόμενό τους, να διακρίνουν βασικά στοιχεία του πεζού και του ποιητικού λόγου και να ενημερώνονται για τους δημιουργούς των λογοτεχνικών έργων. Χρήσιμο θεωρείται να μπορούν οι μαθητές και οι μαθήτριες να ξεχωρίζουν πεζά κείμενα, παραμύθια, μύθους, δημοτικά τραγούδια, παραδόσεις, ποιήματα, σύντομα θεατρικά έργα, βιβλία γνώσεων, εικονοβιβλία, και να διακρίνουν πρωταγωνιστή, ήρωες, συναισθήματα, αντιδράσεις. Παράλληλα, στόχος είναι να κάνουν τα πρώτα βήματα στη Δημιουργική Γραφή και ανάγνωση, να διαβάζουν εκφραστικά τα κείμενα, να συγγράφουν ή να αφηγούνται απλά κείμενα ή αλλάζοντας την αρχή, τη μέση ή το τέλος του λογοτεχνικού έργου που μελέτησαν ή ολοκληρώνοντας ή ανατρέποντας την υπόθεση με φαντασία (Οδηγός Εκπαιδευτικού ΘΠ5 2021:14-15).

Στις τελευταίες τάξεις (Ε΄ ΚΑΙ ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ) διαπιστώνεται επιπλέον διεύρυνση των στόχων των προηγούμενων τάξεων. Πλέον, θεωρείται βασική γνώση να κατανοούν χαρακτηριστικά γραφής διαφορετικών ειδών πεζού και ποιητικού λόγου και των δημιουργών των λογοτεχνικών έργων, να μυηθούν στην κατανόηση του αφηγηματικού λόγου και να ενισχυθούν στη διατύπωση προφορικού και γραπτού λόγου. Επιπλέον, στόχο αποτελεί να αντιληφθούν την ποιητική και συγκινησιακή λειτουργία της λογοτεχνικής γλώσσας, να αναπτύξουν την κριτική σκέψη συγκρίνοντας κείμενα και να ανακαλύπτουν τη διακειμενική σύνδεση των λογοτεχνικών βιβλίων με άλλα βιβλία και με άλλες μορφές τέχνης. Επιπλέον, ανάμεσα στους στόχους συναντάμε και τη γνωριμία με τα δημοτικά τραγούδια του τόπου μας από διάφορες εποχές και περιοχές της Ελλάδας. Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί τεχνική προέκτασης της ανάγνωσης των κειμένων, καθώς ανάμεσα στους στόχους είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να συγγράφουν κείμενα ακολουθώντας τα χαρακτηριστικά και τις συμβάσεις κάθε λογοτεχνικού είδους, να μεταγράφουν κείμενο από είδος σε είδος, να συμπληρώνουν κενά αφήγησης, να μετατρέπουν το ύφος, να συνδυάζουν ιστορίες με ενοποίηση κειμένων, να συσχετίζουν το θέμα ενός λογοτεχνικού βιβλίου με μια ταινία, ένα θεατρικό έργο, έναν πίνακα ζωγραφικής, ένα τραγούδι που έχουν παρακολουθήσει, παρατηρήσει ή ακούσει (Οδηγός Εκπαιδευτικού ΘΠ5 2021:14-15). Η έκταση των κειμένων όσο και ο βαθμός γλωσσικής δυσκολίας διαφοροποιούνται ανά ηλικιακή ομάδα και αναγνωστικό επίπεδο των μαθητών/-τριών, με την επιλογή μικρών καλογραμμένων βιβλίων με απλή διατύπωση

για τις μικρές τάξεις και πιο εκτεταμένων, γλωσσικά συνθετότερων, για τις μεγαλύτερες τάξεις. Αντίστοιχη διαφοροποίηση θα πρέπει να ακολουθείται και σε μαθητές/-τριες με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες ή δυνατότητες και σε παιδιά με διαφορετική μητρική γλώσσα από την ελληνική (ΝΠΣ 2021: 12).

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ένα **παράδειγμα αξιοποίησης λογοτεχνικού βιβλίου** στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Συγκεκριμένα, δίνεται μια διδακτική πρόταση για το βιβλίο: «Το Υπναρούδι και η Ελεάννα σε φανταστικές περιπέτειες» της Αργυρώς Μουντάκη. Ο χρόνος διδακτικής αξιοποίησης ολόκληρου βιβλίου ορίζεται σε 12 διδακτικές ώρες μέσα στη σχολική χρονιά και στο παράδειγμα αξιοποίησης λογοτεχνικού βιβλίου στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Οδηγός Εκπαιδευτικού ΘΠ5: 22, 17) παρουσιάζονται αναλυτικά τα ακόλουθα: Α) Στόχοι μετά την ολοκλήρωση ανάγνωσης του βιβλίου και των δράσεων, Β) Στόχοι αειφορίας, Γ) Ενότητες του βιβλίου, Δ) Επεξεργασία, σύμφωνα με τους ακόλουθους τομείς: το εξώφυλλο του βιβλίου, μεγαλόφωνη ανάγνωση από τον εκπαιδευτικό, ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου και διαδικασίας μεθόδου επίλυσης προβλήματος, εμβάθυνση στην ιστορία / ερωτήσεις ενσυναίσθησης / ηθικά διλήμματα, βιωματική προσέγγιση, Δημιουργική Γραφή, ζωγραφική, κατασκευές, κατασκευή επιτραπέζιου παιχνιδιού, τέχνες/ Τεχνολογία/ Μέσα, δραματοποίηση/ θεατρικό παιχνίδι και δράση θεατρικού παιχνιδιού (Οδηγός Εκπαιδευτικού ΘΠ5 2021:18- 22)

Ακολουθούν σε νέα ενότητα **προτάσεις με δράσεις φιλιαναγνωσίας σε πολυπολιτισμικά σχολικά** περιβάλλοντα, όπου ορίζονται με ακρίβεια τα βήματα υλοποίησής τους.

1ο βήμα: Σύσταση και ενδυνάμωση της ομάδας

2ο βήμα: Επιλογή του βιβλίου

3ο βήμα: Επεξεργασία του βιβλίου

4ο βήμα: Παράλληλες δραστηριότητες

5ο βήμα: Δημοσιοποίηση της δράσης.

Επιπλέον, στην ενότητα του Προγράμματος για την **Περίοδο Μετάβασης στο Γυμνάσιο** ορίζονται βασικοί θεματικοί άξονες εντός των οποίων σχεδιάζονται οι συνθετικές εργασίες και δίνονται παραδείγματα θεμάτων και πηγών άντλησης υλικού. Ο ένας θεματικός άξονας αφορά τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία. Ειδικότερα, ως παραδείγματα θεμάτων ενασχόλησης ορίζει όσα αφορούν συγγραφείς -ακόμα και της τοπικής παραγωγής, προτείνει Λέσχες ανάγνωσης και αξιοποίηση Δημοτικών βιβλιοθηκών και μουσείων, αρχείων και συλλογών, καθώς και διάφορων εκπαιδευτικών πόρων, όπως βιβλίων, περιοδικών, ιστοσελίδων (ΝΠΣ 2021: 18).

Συμπεράσματα

Η θέση της Λογοτεχνίας ως διδακτικού αντικειμένου στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συνάρτηση ποικίλων παραγόντων και εξελίξεων και υπόκειται σε προσαρμογές τόσο στους διδακτικούς στόχους όσο και στο περιεχόμενο. Από το 1976 έως σήμερα ένας μαθητής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση καλείται να γνωρίσει τη Λογοτεχνία κυρίως αποσπασματικά και περιστασιακά στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος και μέσα από Ανθολογίες κειμένων. Το ΝΠΣ εμπλουτίζει τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο γλωσσικό μάθημα ενισχύοντας τη διδασκαλία του ολόκληρου εκτενούς λογοτεχνικού έργου, που στην ουσία μέχρι τώρα παρέμενε ως ανενεργή πρόταση. Με την ανάγνωση εκτενούς λογοτεχνικού έργου στο σχολείο, στόχος είναι η ανάγνωση να ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και στην καθημερινότητα των μαθητών, οι οποίοι με τον τρόπο αυτό καθίστανται σταδιακά επαρκείς και κριτικοί αναγνώστες, καλλιεργούν το δικαίωμα στην προσωπική ανάγνωση και την αίσθηση ότι η λογοτεχνία τους αφορά. Εξάλλου, η Λογοτεχνία ως μορφωτικό αγαθό αποσκοπεί κυρίως στη διαμόρφωση στάσεων και στην καλλιέργεια αξιών και όχι μόνο στην παροχή γνώσεων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το σχολείο θα λειτουργεί ως φορέας πολιτιστικών αξιών και καλλιέργειας στάσεων ζωής και η Λογοτεχνία ως μέσο καλλιτεχνικής έκφρασης, ως συνιστώσα του δημιουργικού σχολείου, ως έκφραση του γραπτού πολιτισμού και εργαλείο προσωπικής ανάπτυξης, συναισθηματικής και κριτικής έκφρασης.

Βιβλιογραφία

- Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Ιορδανίδου, Α., Κόττα Α., Χαλκιάς, Π., (2006) *Της γλώσσας ρόδι και ροδάκι, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές οδηγίες*. Αθήνα, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος»
- Βακάλη, Α. (2014) *Η παραγωγή γραπτού λόγου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μετά το 1975: Από την Έκθεση στη Δημιουργική Γραφή*. Διδακτορική Διατριβή. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Γαβριηλίδου & Σφυροέρα & Μπεζέ, Ζ. Μ. Α. (2007). *Γλώσσα Β΄ Δημοτικού. Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας. Βιβλίο Δασκάλου. Μεθοδολογικές οδηγίες* ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, ΣΧΕΔΙΟ ΤΟΥ ΕΘΝΙΚΟΥ ΚΕΝΤΡΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ (ΕΚΕΒΙ) ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ ΣΤΙΣ Α΄ ΚΑΙ Β΄ ΤΑΞΕΙΣ ΤΩΝ ΟΛΟΗΜΕΡΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΜΕ ΕΝΙΑΙΟ ΑΝΑΜΟΡΦΩΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ, Ανακτήθηκε από: http://users.sch.gr/kdimitrakakis/kdim/sxoleia_eaep/sxedio_ekebi.pdf στις 12.4.2024.
- Καραγιάννη Σ. (2018), *Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας μέσα από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή, Ιωάννινα.

- Καρατζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ. & Τσιαγκάνη, Θ. (2006). *Γλώσσα Α' δημοτικού «Γράμματα Λέξεις Ιστορίες» Βιβλίο Δασκάλου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΚΕΜΕ, Τ. Δ. Ε. (1981). *Πράξη 76/1981*.
- Κορρέ, Ε. (2002α). *Συγκριτική θεώρηση της αναθεωρημένης έκδοσης του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας, τεύχος α' για το Γυμνάσιο και της παλαιότερης έκδοσης*. Paper presented at the Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική έρευνα, Αθήνα.
- Κωτόπουλος, Η. Τ. (2011). Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής. Στο Παπαντωνάκης Γ. & Κωτόπουλος Τ. (επιμ.) *Τα ετεροθαλή*. Αθήνα: Ίων.
- Μαγουλά, Ε., Μήτσης, Ν., & Οικονομάκου, Μ. (2022). *Οδηγός εκπαιδευτικού Νεοελληνική Γλώσσα Δημοτικού-Θεματικό Πεδίο: 2 Κειμενικοί Τύποι και Πολυτροπικότητα*. 2η Έκδοση. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Μαγουλά, Ε., Μήτσης, Ν. & Κανελλόπουλος, Δ. (2022). *Οδηγός εκπαιδευτικού Νεοελληνική Γλώσσα Δημοτικού-Θεματικό Πεδίο 5 Ανάγνωση Βιβλίων / Εκτεταμένων Κειμένων*. 2η Έκδοση. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. Παιδαγωγικές πρακτικές για την προαγωγή της φιλαναγνωσίας των παιδιών», Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2006.
- Πατέρα Αν., Τσιλιμένη Τ. (2012), *Φιλαναγνωσία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού*, Αθήνα.
- Στασινόπουλος, Μ., Σαββίδης, Γ. (1981) *Ανθολόγιο, Α' και Β' τάξεις (α' τόμος), Γ' και Δ' τάξεις (β' τόμος), Ε' και ΣΤ' τάξεις (γ' τόμος)* Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Τσιλιμένη, Τ., Γραίκος, Ν, Καίσαρης, Λ., & Καπλάνογλου, Μ. (2006α). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α' & Β' Δημοτικού "Το δελφίνι"*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. -Παιδαγωγικό Ινστιτούτο -Ο.Ε.Δ.Β.
- Υ.Α. 161038/Δ1. ΦΕΚ 5877/τ.Β'/15-12-2021. Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο
- Υ.Α.21072α/Γ2/2003. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Δημοτικού- Γυμνασίου: α) Γενικό μέρος β) ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής

Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος.

ΥΠΕΠΘ, Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, 2011.

Χατζησαββίδης, Σ. (1992). *Το ιστορικό της αναμόρφωσης του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (1976-1984)*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Vivliografia

Vakali, A. (2014) *Η παραγωγή γραπτού λόγου στην Protovathmia και Defterovathmia Ekpaidefsi meta to 1975: Apo tin Ekthesi sti Dimiourgiki Grafí. Didaktoriki Diatrivi*. Florina: Panepistimio Dytikis Makedonias

Gavriilidou & Sfyroera & Beze, Z. M. L. (2007). *Glossa V'Dimotikou. Taxidi ston kosmo tis glossas*. Vivlio Daskalou. Methodologikes odigies YP.E.P.Th.

Ethniko Kentro Vivliou, SCHEDIO TOU ETHNIKOU KENTROU VIVLIOU (EKEVI) GIA TIN PROOTHISI KAI YLOPOIISI TIS FILANAGNOSIAS STIS A' KAI V' TAXEIS TON OLOIMERON DIMOTIKON SCHOLEION ME ENIAIO ANAMORFOMENO PROGRAMMA, Anaktithike apo: http://users.sch.gr/kdimitrakakis/kdim/sxoleia_eaep/sxedio_ekebi.pdf stis 12.4.2024.

Karagianni S. (2018), *Η καλλιέργεια της filanagnosias mesa apo ti didaskalia tou glossikou mathimatos stin protovathmia ekpaidefsi*, Didaktoriki Diatrivi, Ioannina.

Karatzola, E., Kyrdis, K., Spanelli, T. & Tsiagakani, Th. (2006). *Glossa A' dimotikou «Grammata Lexeis Istories»* Vivlio Daskalou, Athina: OEDV.

KEME, T. D. E. (1981). *Praxi 76/1981*.

Korre, E. (2002a). *Sygkritiki theorisi tis anatheorimenis ekdosis tou scholikou encheiridiou tis Neoellinikis Glossas, tefchos a' gia to Gymnasio kai tis palaioteris ekdosis*. Paper presented at the Elliniki Paidagogiki kai Ekpaideftiki erevna, Athina.

Kotopoulos, I. T. (2011). *Apo tin anagnosi sti logotechniki anagnosi kai tin paigniodi diathesi tis Dimiourgikis Grafis*. Sto Papantonakis G. & Kotopoulos T. (epim.) *Ta eterothali*. Athina: Ion.

- Magoula, E., Mitsis, N., & Oikonomakou, M. (2022). Odigos ekpaideftikou Neoelliniki Glossa Dimotikou-Thematiko Pedio: 2 Keimenikoi Typoi kai Polytropikotita. 2i Ekdosi. Institutou Ekpaideftikis Politikis.
- Magoula, E., Mitsis, N. & Kanellopoulos, D. (2022). Odigos ekpaideftikou Neoelliniki Glossa Dimotikou-Thematiko Pedio 5 Anagnosi Vivlion / Ektetamenon Keimenon. 2i Ekdosi. Institutou Ekpaideftikis Politikis
- Malafantis, K. D. Paidagogikes praktikes gia tin proagogi tis filanagnosias ton paidion», Praktika tou Ellinikou Institutou Efarmosmenis Paidagogikis kai Ekpaidefsis (ELL.I.E.P.EK.), Sto 3o Panellinio Synedrio me thema: «Kritiki, Dimiourgiki, Dialektiki Skepsi stin Ekpaidefsi: Theoria kai Praxi», Athina, 13-14 Maiou 2006
- Patera An., Tsilimeni T. (2012), Filanagnosia kai koinonikosynaisthimatiki anaptyxi tou pai- diou, Athina
- Stasinopoulos, M., Savvidis, G. (1981) Anthologio, A' kai V' taxeis (a' tomos), G' kai D' taxeis (v' tomos), E' kai ST' taxeis (g' tomos) Athina: OEDV
- Tsilimeni, T., Graikos, N, Kaisaris, L., & Kaplanoglou, M. (2006a). Anthologio Logotechnikon Keimenon A' & B' Dimotikou "To delfini". Athina: YP.E.P.Th. -Paidagogiko Institutou -O.E.D.V.
- Y.A. 161038/D1. FEK 5877/t.V'/15-12-2021. Programma Spoudon gia to mathima tis Neoellinikis Glossas sto Dimotiko Scholeio
- Y.A.21072a/G2/2003. (2003). Diathematiko Eniaio Plaisio Programmaton Spoudon (DEPPS) kai Analytika Programmata Spoudon (A.P.S.) Dimotikou- Gymnasiou: a) Geniko meros v) DEPPS kai APS Ellinikis Glossas,Neoellinikis Logotechnias, Archaia Ellinikis Glossas kai Grammateias, eikastikon, Spoudon Theatrou, Thriskeftikon, Istorias, Koinonikis kai Politikis Agogis, MATHimatikon, Meletis Perivallontos.
- YPEPTh- Programma Spoudon gia ti Didaskalia tis Logotechnias stin Ypochreotiki Ekpaidefsi, 2011.
- Chatzisavvidis, S. (1992). To istoriko tis anamorfosis tou mathimatos tis neoellinikis glossas stin ypochreotiki ekpaidefsi (1976-1984). Thessaloniki: Kyriakidis.

Οι σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή και το αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο κατά την περίοδο της εφηβικής ηλικίας.

Μισαηλίδης Γρηγόριος, Π.Ε.88.02, Καθηγητής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Περίληψη

Οι σχέσεις μαθητή-εκπαιδευτικού είναι εξαιρετικά σημαντικές σε μια αποτελεσματική τάξη, τόσο για τη βραχυπρόθεσμη, όσο και τη μακροπρόθεσμη εκπαίδευσή τους. Οι σχέσεις μαθητή- εκπαιδευτικού δημιουργούν ένα ακμάζον περιβάλλον στην τάξη, βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους και βελτιώνουν την ψυχική υγεία των μαθητών. Με τον ίδιο τρόπο, αυτές οι θετικές σχέσεις μπορεί να μειώσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς και να προάγουν την ακαδημαϊκή επιτυχία. Συν τοις άλλοις, ποιοτικές και θετικές σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή συμβάλλουν στην ανάπτυξη του αισθήματος του ανήκειν. Στόχος του παρόντος άρθρου είναι η παρουσίαση βιβλιογραφικής ανασκόπησης αναφορικά με τις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή και το αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο κατά την περίοδο της εφηβικής ηλικίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχέση, Εκπαιδευτικός, Μαθητής, Αίσθημα Ανήκειν.

Teacher-student relationships and the feeling of "belonging" at school during the adolescence.

Abstracts

Student-teacher relationships are extremely important in an effective classroom, both for their short-term and long-term education. Student-teacher relationships create a thriving classroom environment, help students develop self-esteem, and improve students' mental health. Likewise, these positive relationships may reduce behavior problems and promote academic success. In addition, quality and positive relationships between teacher and student contribute to the development of a sense of belonging. The aim of this article is to present a literature review regarding teacher-student relationships and the feeling of "belonging" at school during the adolescent period.

Key-Words: Relationship, Teacher, Student, Belongingness.

Εισαγωγή

Στην εφηβεία, οι άνθρωποι αρχίζουν να καθιερώνουν την ενήλικη ταυτότητά τους, γεγονός που αποτελεί μια σημαντική αναπτυξιακή φάση. Είναι αδιαμφισβήτητο ότι δεν είναι εύκολη η ηλικιακή περίοδος της εφηβείας τόσο για το ίδιο το παιδί, όσο και για το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Κατά την αναπτυξιακή περίοδο της εφηβείας, τα άτομα εκδηλώνουν ένα φάσμα ειδικών βιολογικών αλλαγών στο σώμα τους. Απόρροια αυτών των αλλαγών είναι, επίσης, ένα φάσμα διαφοροποιήσεων στον ψυχικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα. Το τέλος της ηλικιακής περιόδου της εφηβείας

είναι ψυχολογικό με την τελική γενετήσια ολοκλήρωση και αυτόνομη ωρίμανση του ατόμου. Ο νέος άνθρωπος, κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, εμπλέκεται σε μια διαδικασία προς αναζήτηση του εαυτού του, αλλά και προσπαθεί να γίνει αυτόνομος, περνώντας έτσι στην ενήλικη ζωή. Η εφηβεία αποτελεί μια περίοδο που χαρακτηρίζεται από έντονη συναισθηματικότητα και στρες. Αυτό σημαίνει ότι υφίστανται εξάρσεις στο ζενίθ, σοβαρή κατάθλιψη, κατάσταση συνεχούς διέγερσης κλπ. (Μακρή-Μπότσαρη, 2008, 2011· Μάνδυλα, κ.α., 2013).

Σε αυτή την εξελικτική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο, καθώς πρέπει να υποστηρίζουν τους έφηβους μαθητές. Παρόλα αυτά, πρέπει να σημειωθεί ότι οι αυξανόμενες απαιτήσεις της εργασίας από τους εκπαιδευτικούς σημαίνει ότι μπορεί να εμφανιστούν πιθανά προβλήματα στις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή, επηρεάζοντας αρνητικά το αίσθημα του ανήκειν στο πλαίσιο του σχολείου και τη συμπεριφορά, την ψυχολογική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των εφήβων (Greenwood & Kelly, 2019). Η δημιουργία μιας σχέσης μεταξύ ατόμων δημιουργεί μια δυάδα και η δυάδα μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη του εφήβου. Μια ισχυρή και θετική σχέση μπορεί να έχει τη δύναμη να ξεπεράσει τις επιπτώσεις ακόμη και του πιο επιζήμιου περιβάλλοντος, και ακόμη και ένα θετικό περιβάλλον μπορεί να είναι ανεπαρκές για να υποστηρίξει τη θετική εξέλιξη ζεστών σχέσεων (Hayes, et al., 2022). Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή κατασκευάζεται από τις αντίστοιχες ενέργειές τους και μπορεί να αλλάξει με μεταβολή στη συμπεριφορά οποιουδήποτε μέρους (Ibrahim & El Zataari, 2019· Shelton, 2018).

Ο αποκλεισμός από το περιβάλλον του σχολείου σχετίζεται συχνά με επαναλαμβανόμενες αντιλήψεις περί απόρριψης και εξοστρακισμού (Naylor, et al., 2006) και με αισθήματα μοναξιάς (Ramm et al., 2006). Για αυτόν τον λόγο, η οικοδόμηση και η διατήρηση θετικών σχέσεων εκπληρώνει μια βασική ανάγκη του ατόμου και συμβάλλει στην ψυχολογική ανάπτυξη και ευημερία του (Gunnell et al., 2013). Λαμβάνοντας υπόψη τον σημαντικό χρόνο που αφιερώνουν οι έφηβοι στο σχολείο, γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί και οι συνομήλικοι αναλαμβάνουν μια καθοριστική λειτουργία για την επίτευξη κοινωνικής συγγένειας. Ως εκ τούτου, τις τελευταίες δύο δεκαετίες δόθηκε αυξανόμενη έμφαση στις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή για την κατανόηση της πολυπλοκότητας των διαπροσωπικών διαδικασιών στην τάξη (Greenwood & Kelly, 2019· Endedijk et al., 2022). Στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου η εστίαση θα αφορά τις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή. Τα τελευταία χρόνια, το σύνολο της βιβλιογραφίας που διερευνά την αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο έχει αυξηθεί καθώς οι εκπαιδευτικές δικαιοδοσίες διευρύνουν την εστίασή τους στην ολιστική εκπαίδευση του μαθητή (Aldridge et al., 2016· Allen et al., 2021· Allen, 2020).

Οι σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή και το αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο κατά την περίοδο της εφηβικής ηλικίας

Προσδιορισμός βασικών όρων

Σύμφωνα με τον Freud, η εφηβεία αποτελεί το γενετικό στάδιο. Αυτό το στάδιο

περιλαμβάνει την περίοδο στην οποία το άτομο εκφράζει μια ώριμη σεξουαλικότητα, στην οποία έχουν αντικείμενο οι σεξουαλικές ορμές τους συνομηλίκους του αντίθετου φύλου. Η εφηβεία, συχνά θεωρείται δύσκολη ηλικία, καθώς ανεπίλυτα ζητήματα από προηγούμενα στάδια επανέρχονται (Craig & Baucum, 2007).

Στη θεωρία του Piaget, η περίοδος της εφηβείας είναι το στάδιο της λογικής σκέψης (12 έτη έως το τέλος της εφηβείας). Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου αναπτύσσεται η λογική σκέψη, υφίσταται βελτίωση της ικανότητας κατανόησης και ερμηνείας και κατακτάται η αφηρημένη σκέψη. Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget τα παιδιά ασχολούνται με θέματα που αφορούν το μέλλον, τις ιδεολογίες, την πειθαρχία, το σωστό, το λάθος και την ηθική, κατά τη διάρκεια που περνούν την περίοδο της εφηβείας. Σε αυτή τη φάση, τα άτομα μπορούν να προχωρήσουν στην αποδοχή των κοινωνικών κανόνων που πρέπει να τηρούνται, αλλά οι ιδεολογίες τους περί προσωπικής ελευθερίας και ατομικότητας αρχίζουν να «ταρακουνιούνται», καθώς μεγαλώνουν (Craig & Baucum, 2007).

Η σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού στην τάξη είναι μια θετική σχέση μεταξύ τους στην προσπάθεια να αποκτήσουν εμπιστοσύνη και σεβασμό ο ένας από τον άλλο. Αυτή η σχέση μπορεί να συνίσταται στο να γνωρίσει ο εκπαιδευτικός καλύτερα τους μαθητές του, να παρέχει επιλογές και να τους ενθαρρύνει να γίνονται πιο δυνατοί καθημερινά. Κάνοντας αυτό οι εκπαιδευτικοί δείχνουν σεβασμό στους μαθητές τους, εκτιμούν την ατομικότητά τους και είναι ευγενικοί. Η θετική σχέση με τους μαθητές βοηθά τους εκπαιδευτικούς να γίνουν πιο επιτυχημένοι στην τάξη, καθώς και να γίνει η τάξη ένα ασφαλές και φιλόξενο περιβάλλον για όλους (Thornberg, et al., 2022).

Το αίσθημα του ανήκειν ως επιστημονική έννοια λαμβάνει τα τελευταία χρόνια μεγαλύτερη προσοχή (Pendergast et al., 2020· Pendergast & O'Brien, 2022). Ωστόσο, είναι μια ρευστή και αμφισβητούμενη έννοια που μπορεί να αναφέρεται τόσο στην πράξη αυτοπροσδιορισμού ή στην ταύτιση με άλλους σε οποιοδήποτε δεδομένο πλαίσιο (Yuval-Davis, 2006) ή στην αίσθηση προσκόλλησης ενός ατόμου σε ένα μέρος ή μια οικεία τοποθεσία (Pendergast & O'Brien, 2022). Ένας ευρέως αποδεκτός ιστορικός ορισμός που παρέχεται από τον Goodenow (1993, σ. 80) είναι ότι η αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο αναφέρεται «στον βαθμό στον οποίο οι μαθητές νιώθουν προσωπικά αποδεκτοί, σεβαστοί, συμπεριλαμβανόμενοι και υποστηριζόμενοι από άλλους στο σχολικό κοινωνικό περιβάλλον». Πιο πρόσφατα, το ανήκειν έχει περιγραφεί ως η εμπλοκή στοιχείων που σχετίζονται με το πλαίσιο που βιώνονται σε περιστασιακές σχέσεις που είναι ρευστές από τη φύση τους και βιώνονται σε διάφορες κοινωνικοπολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες (Lähdesmäki et al., 2016· Pendergast & O'Brien, 2022).

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Σε ένα ολοένα και πιο ποικιλόμορφο σχολικό περιβάλλον που έχει επικαλυφθεί με αυξανόμενη ψηφιακή σύνδεση, οι αξίες, οι ιδέες και οι πρακτικές είναι πλέον διαθέσιμες στους μαθητές σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Αυτή η ποικιλομορφία έχει επηρεάσει το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών σε πολλαπλά πλαίσια, καθώς οι

μαθητές ανήκουν ταυτόχρονα σε διάφορες ομάδες. Αυτά τα πλαίσια έχουν διαφορετικά επίπεδα σημασίας για τους μαθητές σε διαφορετικές χρονικές στιγμές (Halse, 2018· Lähdesmäki et al., 2016).

Σύμφωνα με τη θεωρία προσαρμογής σταδίου-περιβάλλοντος, οι εκπαιδευτικοί και οι συνομήλικοι μπορούν να καλλιεργήσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον που ανταποκρίνεται στις αναπτυξιακές ανάγκες των εφήβων (Eccles & Roeser, 2010). Οι αναπτυξιακές ανάγκες περιλαμβάνουν φιλίες υψηλής ποιότητας, αποδοχή από τους συνομηλίκους και στενές σχέσεις με ενήλικες που δεν ανήκουν στην οικογένεια καθώς και δυναμικές γνωστικές, κοινωνικές, προσωπικές και συναισθηματικές ανάγκες (Eccles & Roeser, 2011). Η θεωρία του αυτοκαθορισμού υποστηρίζει ότι τα άτομα έχουν βασικές ψυχολογικές ανάγκες για ικανότητα, αυτονομία και η ικανοποίηση των βασικών αναγκών των μαθητών ενισχύει τα κίνητρα και τη θετική προσαρμογή στο σχολείο (Deci & Ryan, 2012). Μαζί, αυτές οι θεωρίες προτείνουν ότι τα κίνητρα, η δέσμευση και η αίσθηση του ανήκειν μπορεί να ενισχυθούν όταν οι βασικές και αναπτυξιακές ανάγκες των νεαρών εφήβων ικανοποιούνται σε ένα ανταποκρινόμενο μαθησιακό περιβάλλον (Van Ryzin, et al., 2009).

Η αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο ενός μαθητή έχει βρεθεί ότι ενισχύει την ανθεκτικότητα, τη δέσμευση και τα κίνητρα και οι μαθητές με ισχυρή αίσθηση του ανήκειν είναι πιο πιθανό να έχουν ισχυρή αίσθηση αυτοπεποίθησης και αυτο-αποτελεσματικότητας (Ibrahim & El Zaatari, 2019· Pendergast et al., 2020). Η ευρεία ιεράρχηση της ευημερίας στα σχολεία έχει απαιτήσει μια ευρύτερη εξέταση της πιθανής επιρροής των αλληλεπιδράσεων εκπαιδευτικού-μαθητή στην ευημερία των τελευταίων και στην αίσθηση του ανήκειν.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν στην κάλυψη των βασικών και αναπτυξιακών αναγκών των νεαρών εφήβων και να προωθήσουν τη θετική προσαρμογή συμμετέχοντας σε διδασκαλία που υποστηρίζει τις ανάγκες και παρέχοντας στους μαθητές κατάλληλα επίπεδα αυτονομίας υποστήριξης και συμμετοχής (Stroet, et al., 2015). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προωθήσουν την επιλογή επιτρέποντας στους μαθητές να επιλέξουν εργασίες που αντιλαμβάνονται ως ενδιαφέρουσες, κάτι που ενισχύει τη δέσμευση (Reeve, et al., 2004). Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να ενθαρρύνουν τον σεβασμό στην τάξη χρησιμοποιώντας ενημερωτική, μη ελεγκτική γλώσσα και εποικοδομητική κριτική (Karasova & Nehyba, 2023).

Ο αμοιβαίος σεβασμός συνδέεται θετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα, την αυτορυθμιζόμενη μάθηση και την αίσθηση ασφάλειας, επιτρέποντας στους μαθητές να επικεντρωθούν στη μαθησιακή εργασία (Patrick, et al., 2007). Οι εκπαιδευτικοί προωθούν τη συνάφεια στη μάθηση μεταδίδοντας την αξία και το νόημα των μαθημάτων και των δραστηριοτήτων (Reeve et al., 2004). Η αντίληψη της μάθησης ως σχετικής επιτρέπει στους μαθητές να αισθάνονται μια αίσθηση αυτονομίας και ελέγχου επί της μάθησής τους, κάτι που είναι απαραίτητο για διαρκή κίνητρα (Eccles & Roeser, 2011).

Δημιουργώντας στενές και χαμηλές συγκρουσιακές σχέσεις με τους μαθητές τους, οι

εκπαιδευτικοί παρέχουν, λοιπόν, ένα περιβάλλον για επιτυχημένη μάθηση και για ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων (Koomen & Jellesma, 2015). Καθώς η αίσθηση του ανήκειν είναι εύπλαστη και ευαίσθητη σε ένα φάσμα θετικών και αρνητικών επιρροών, κατά την αναπτυξιακή περίοδο της εφηβείας, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μεριμνούν για να διασφαλίσουν τη θετική ενσωμάτωση των εφήβων σε κοινωνικό επίπεδο στο σχολείο και στις τάξεις (Allen et al., 2021).

Οι Comber και Woods (2018) περιγράφουν τις τάξεις ως χώρους όπου οι μαθητές μπορούν να αναγνωριστούν, να συμπεριληφθούν ή να αποκλειστούν και ότι αυτοί οι χώροι επηρεάζονται από αυτούς που λειτουργούν σε αυτά τα μέρη. Είναι σημαντικό, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί να μεριμνήσουν για τη δημιουργία χώρων εντός της σχολικής τάξης, μέσα από τις σαφείς επιλογές τους στις πρακτικές διαχείρισης αυτής, στο πρόγραμμα σπουδών και στην παιδαγωγική, που να παρέχουν στους μαθητές την ευκαιρία να αισθάνονται ότι ανήκουν (Pendergast et al., 2020). Ταυτόχρονα, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μάθουν πώς να δίνουν στους άλλους την ευκαιρία να αισθάνονται ότι ανήκουν, μέσω των συμπεριφορών και των τρόπων σχέσης τους, καθώς διαπραγματεύονται να είναι μαζί σε έναν κοινό χώρο (Pendergast et al., 2020). Για να επιτευχθεί η ανάπτυξη του αισθήματος του ανήκειν από τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναγνωρίσουν και να εξετάσουν τα πλαίσια στα οποία κατοικούν οι μαθητές τους – χωρικά, γεωπολιτικά και ιστορικά (McLeod, 2018). Η ευθύνη του εκπαιδευτικού να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει θετικά συναισθηματικά και εκπαιδευτικά αποτελέσματα, είναι μεγάλη.

Συμπεράσματα

Οι σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή έχει αναγνωριστεί ως ένας κρίσιμος, αλλά και πολύπλοκος καθοριστικός παράγοντας επιτυχημένων εκπαιδευτικών διαδικασιών. Οι υποστηρικτικές σχέσεις φαίνεται να παίζουν καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια θετικών στάσεων προς το σχολείο και στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης. Δεδομένων των πλεονεκτημάτων που αναφέρθηκαν στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου σχετικά με τις θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, η σημασία της οικοδόμησης αυτών στην τάξη δεν μπορεί να υποτιμηθεί. Ενώ η ανάπτυξη ισχυρών σχέσεων μπορεί να είναι ευκολότερη με μερικούς μαθητές από άλλους, είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν μια ποικιλία στρατηγικών για να βρουν τρόπους να συνδεθούν ουσιαστικά και αυθεντικά με όλους τους μαθητές. Μέσω σκόπιμων επιλογών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν την αίσθηση του ανήκειν στους μαθητές τους με τρόπους που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή στην τάξη και χτίζουν μια αίσθηση ζεστασιάς και ομαδικότητας. Επιπλέον, παρεμβάσεις σε όλο το σχολείο που προάγουν την αίσθηση του ανήκειν στον μαθητή μπορούν να προάγουν την ανθεκτικότητα και τη σύνδεση με τη σχολική κοινότητα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J., & Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and

- identity. *Improving schools*, 19(1), 5-26. <https://doi.org/10.1177/1365480215612616>
- Allen, K. A. (2020). *The psychology of belonging*. Routledge.
- Allen, K. A., Kern, M. L., Rozek, C. S., McInerney, D. M., & Slavich, G. M. (2021). Belonging: A review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian journal of psychology*, 73(1), 87-102. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1883409>
- Comber, B., & Woods, A. (2018). Pedagogies of belonging in literacy classrooms and beyond: What's holding us back?. In *Interrogating belonging for young people in schools* (pp. 263-281). Springer.
- Craig G. J., & Baucum, D. (2007). *I anaptyxi tou anthropou (A' & B' Tomos)*. Papazisis.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. *Handbook of theories of social psychology*, 1(20), 416-436. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4912667#page=438>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2010). An ecological view of schools and development. In *Handbook of research on schools, schooling and human development* (pp. 6–22). Taylor & Francis Group
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of research on adolescence*, 21(1), 225-241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Endedijk, H.M., Breeman, L.D., van Lissa, C.J., Hendrickx, M.M., den Boer, L. & Mainhard, T., (2022). The teacher's invisible hand: A meta-analysis of the relevance of teacher–student relationship quality for peer relationships and the contribution of student behavior. *Review of Educational Research*, 92(3), 370-412. <https://doi.org/10.3102/00346543211051428>
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1%3C79::AID-PITS2310300113%3E3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1%3C79::AID-PITS2310300113%3E3.0.CO;2-X)
- Greenwood, L., & Kelly, C. (2019). A systematic literature review to explore how staff in schools describe how a sense of belonging is created for their pupils. *Emotional and behavioural difficulties*, 24(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/13632752.2018.1511113>

- Gunnell, K.E., Crocker, P.R., Wilson, P.M., Mack, D.E. & Zumbo, B.D., (2013). Psychological need satisfaction and thwarting: A test of basic psychological needs theory in physical activity contexts. *Psychology of sport and exercise*, 14(5), 599-607. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.03.007>
- Halse, C. (2018). Theories and theorising of belonging. In *Interrogating belonging for young people in schools* (pp. 1–28). Springer.
- Hayes, N., O'Toole, L., & Halpenny, A. M. (2022). *Introducing Bronfenbrenner: A guide for practitioners and students in early years education*. Routledge.
- Ibrahim, A. & El Zataari, W. (2019). The teacher–student relationship and adolescents’ sense of school belonging. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1660998>
- Karasova, J., & Nehyba, J. (2023, April). Student-centered teacher responses to student behavior in the classroom: A systematic review. In *Frontiers in Education*, 8, 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1156530>
- Koomen, H.M. & Jellesma, F.C., (2015). Can closeness, conflict, and dependency be used to characterize students’ perceptions of the affective relationship with their teacher? Testing a new child measure in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 479-497. <https://doi.org/10.1111/bjep.12094>
- Lähdesmäki, T., Saresma, T., Hiltunen, K., Jäntti, S., Sääskilähti, N., Vallius, A., & Ahvenjärvi, K. (2016). Fluidity and flexibility of “belonging”: Uses of the concept in contemporary research. *Acta Sociologica*, 59(3), 233–247. <https://doi.org/10.1177/0001699316633099>
- Makri– Botsari, E. (2008). *Synchrona provlimata efiveias. Paidagogiki epimorfosi ek-paideftikon tou OAED*. EKPA-ASPATE.
- Makri-Botsari, E. (2011). Synchrona provlimata tou efivou. <http://edul1.ekt.gr/edul1/handle/10795/1090>
- Mandyla, M., Pantazopoulou, A., Kousounis, St., Gerogianni, P., & Kousounis, A., (2013). Efiveia, i periodos tis viologikis kai tis synaisthimatikis orimansis. *Iatrika chronika Voreiodytikis Ellados*, 9(2), 93-99. <https://ixek.gr/wp-content/uploads/2019/07/0902-10.pdf>
- McLeod, J. (2018). Belonging as pedagogical, practical and political. In *Interrogating belonging for young people in schools* (pp. 305-315). Springer.
- Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., de Bettencourt, R. & Lemme, F., (2006). Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British journal of educational psychology*,

76(3), 553-576. <https://doi.org/10.1348/000709905X52229>

- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83–98. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.83>
- Pendergast, D., & O'Brien, M. I. A. (2022). Belonging in School—The Effect of Teacher-Student Relationships: A Systematic Quantitative Review of the Literature. *Education Thinking*, (1), 63-90. <https://analytrics.org/article/belonging-in-school-the-effect-of-teacher-student-relationships-a-systematic-quantitative-review-of-the-literature/>
- Pendergast, D., Ronksley-Pavia, M., & Dewhurst, Y. (2020). A systematic quantitative literature review of pre-service teachers' sense of belonging during school-based experience. *International Journal of Home Economics*, 13(2), 59–79. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.759256330989924>
- Ramm, G., Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., ... & Schiefele, U. (2006). *PISA 2003: Dokumentation der Erhebungsinstrumente [PISA 2003: Documentation of the measurement instruments]*. Waxmann.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion*, 28, 147-169. <https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>
- Shelton, L., (2018). *The Bronfenbrenner primer: A guide to develecology*. Routledge.
- Stroet, K., Opdenakker, M. C., & Minnaert, A. (2015). What motivates early adolescents for school? A longitudinal analysis of associations between observed teaching and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 129-140. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.002>
- Thornberg, R., Forsberg, C., Hammar Chiriach, E., & Bjereld, Y. (2022). Teacher–student relationship quality and student engagement: A sequential explanatory mixed-methods study. *Research papers in education*, 37(6), 840-859. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1864772>
- Van Ryzin, M. J., Gravely, A. A., & Roseth, C. J. (2009). Autonomy, belongingness, and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being. *Journal of youth and adolescence*, 38, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9257-4>
- Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3), 197–214. <https://doi.org/10.1080/00313220600769331>

Η ρομποτική στην εκπαίδευση

Ελένη Πετρούλια, Νηπιαγωγός

Περίληψη

Το ζήτημα της παρούσας εργασίας απαρτίζει η Εκπαιδευτική Ρομποτική και το νόημα της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση σε πιο γενικό πλαίσιο. Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας θα δοθεί ο ορισμός των Νέων Τεχνολογιών (ΤΠΕ), τείνει να αναδειχθεί η αξιοποίηση τους στην εκπαίδευση και παρουσιάζεται μια καταγραφή και οι πιο σημαντικές θεωρίες μάθησης σχετικά με τις ΤΠΕ. Στο δεύτερο κεφάλαιο δίνεται ο ορισμός των ρομπότ και καταγράφονται τα βασικά χαρακτηριστικά των ρομπότ. Στο επόμενο κεφάλαιο εξ ολοκλήρου θα αφιερωθεί στην Εκπαιδευτική Ρομποτική. Εξετάζεται ενδελεχώς το θεωρητικό υπόβαθρο της εκπαιδευτικής ρομποτικής και εξετάζεται η ενσωμάτωση της Ρομποτικής στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Εν κατακλείδι, πραγματοποιείται η κριτική ανασκόπηση και παρουσιάζεται μια απογραφή με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εκπαιδευτικής ρομποτικής στην προσχολική και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η μελέτη που πραγματοποιείται δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην προσχολική και στην πρώτη σχολική εκπαίδευση καθώς τα παιδιά τέτοιας ηλικίας ξεκινούν να διδάσκονται συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα.

Λέξεις-Κλειδιά: ΤΠΕ, εκπαιδευτική ρομποτική, προσχολική ηλικία

Robotics in education

Helen Petroulia, kindergarten teacher

Abstract

The issue of this thesis is Educational Robotics and the meaning of the use of New Technologies in education in a more general context. The first chapter of the thesis will define New Technologies (ICT), tend to highlight their use in education and present a record of the most important learning theories about ICT. The second chapter gives the definition of robots and records the basic characteristics of robots. The next chapter will be entirely devoted to Educational Robotics. The theoretical background of educational robotics is thoroughly criticize and the integration of Robotics in the Curriculum is examined. In conclusion, the critical review is carried out and an inventory is presented with the advantages and disadvantages of educational robotics in preschool and primary education.

Key-Words: ICT, educational robotics, preschool

Εισαγωγή

Ο κόσμος τείνει να αλλάξει με γρήγορους ρυθμούς και οι τεχνολογικές βελτιώσεις έχουν επηρεάσει τους περισσότερους αν όχι όλους τους τομείς (Eguchi, 2014). Η τεχνολογία της ρομποτικής έχει συμπεριληφθεί σε αρκετούς τομείς, όπως οι οικιακές συσκευές και η εκπαίδευση. Τα νέα τεχνολογικά βοηθήματα έχουν πλέον άμεση σύν-

δεση με την καθημερινότητα των ανθρώπων και η τεχνολογία, πλέον απαρτίζει το βασικό κομμάτι της εκπαίδευσης.

Αν και ο κόσμος τείνει να αλλάξει με ταχύ ρυθμό, η εκπαίδευση έχει περίπου το ίδιο σύστημα από τα τέλη του χίλια εννιακόσια και το πραγματικό ζητούμενο εδώ είναι ότι αρκετά σχολεία τείνουν να έχουν αρχίσει να προετοιμάζουν τους μαθητές για το μέλλον με τη νοοτροπία του παρελθόντος. Η ρομποτική είναι μια τεχνολογία που έχει αξιοσημείωτες ευκαιρίες και δύναται να παρέχει πολλά στην εκπαίδευση.

Η μάθηση μέσω της εκπαιδευτικής ρομποτικής δίνει στους μαθητές δυνατότητες να κάνουν παύση, να ρωτήσουν και να εμβαθύνουν στην τεχνολογία» (Demetriadis, 2014). Η εκπαιδευτική ρομποτική είναι μια καθαρά τεχνολογική μέθοδος μάθησης. Την τελευταία δεκαετία, η ρομποτική προσέλκυσε πολλούς ερευνητές, δασκάλους και σχολεία ως ένα πολύ σημαντικό εργαλείο μάθησης για την ανάπτυξη πολλών δεξιοτήτων από το προσχολικό έως το γυμνάσιο.

Ο πιο σημαντικός λόγος για να θεωρηθεί η ρομποτική ως ωφέλιμο μέσο στην εκπαίδευση είναι ότι βοηθά τους μαθητές να μάθουν νέα θέματα με επαρκή τρόπο. Αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο μάθησης για μαθητές και περιλαμβάνει τομείς όπως η επιστήμη, η τεχνολογία, η μηχανική, τα μαθηματικά, η φυσική. Οι μαθητές κατανοούν βαθύτερα τα θέματα χρησιμοποιώντας τη ρομποτική. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες ρομποτικής ενισχύουν τη διδακτική αλληλεπίδραση στη τάξη, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα το θέμα που διδάχθηκαν. Βελτιώνει τις γνωστικές και μαθησιακές δεξιότητες των μαθητών διδάσκοντας τους να κατασκευάζουν και να χειρίζονται αντικείμενα. Επίσης, η εκπαιδευτική ρομποτική προετοιμάζει τους μαθητές στη λύση προβλημάτων μέσω χειρωνακτικής διαδικασίας, οπότε συνδέει την επιστημονική ιδέα με την εμπειρία και τη πράξη.

Σκοπός λοιπόν της συγκεκριμένης εργασίας είναι η κριτική ανασκόπηση της ρομποτικής στην εκπαίδευση και η ανάλυση κάποιων σημαντικότερων ρομποτικών εκπαιδευτικών λογισμικών. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση δίνεται ο ορισμός των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση και αναλύονται οι θεωρίες της μάθησης σχετικά με τις ΤΠΕ. Ακόμη, καταγράφονται τα υπέρ αλλά και τα κατά της εκπαιδευτικής ρομποτικής και παρουσιάζονται κάποια από τα βασικότερα εκπαιδευτικά προγράμματα ρομποτικής.

Οι Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση

Ως ΤΠΕ ορίζεται το σύνολο των τεχνολογικών εργαλείων τα οποία αξιοποιούνται στην επικοινωνία και στη δημιουργία, τη διαχείριση και την αποθήκευση πληροφοριών (Bers, 2018). Οι Νέες Τεχνολογίες Επικοινωνίας αποτελούν, πλέον, αναπόσπαστο μέρος των περισσότερων τομέων, με τον εκπαιδευτικό τομέα να μην αποτελεί εξαίρεση. Στα πλαίσια της αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία χρησιμοποιούνται ηλεκτρονικοί υπολογιστές, οθόνες και τηλεοράσεις, κάμερες και εφαρμογές εκπαιδευτικού περιεχομένου που είναι διαθέσιμες στο διαδίκτυο.

Το χαρακτηριστικό των ΤΠΕ το οποίο τις έχει αναδείξει ως βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο είναι το ότι παρέχουν στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ένα πλήρες υλικό εκπαιδευτικών επιλογών το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ανάλογα με τις «ιδιαιτερότητες» του κάθε μαθητή.

Η είσοδος των Νέων Τεχνολογιών Επικοινωνίας στην εκπαίδευση επέφερε πολλές και σημαντικές αλλαγές στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Bers, 2018). Η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει καταστεί, πλέον, υποχρεωτική καθώς έχει αποδειχθεί η συμβολή τους τόσο στην ανταγωνιστικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων όσο και στην αύξηση της ποιότητας της εκπαίδευσης γενικά.

Ορισμός ρομπότ

Ένα ρομπότ είναι ένα μηχάνημα, πιο συγκεκριμένα, ένα προγραμματιζόμενο από έναν υπολογιστή - ικανό να πραγματοποιεί αυτόματα μια σύνθετη σειρά ενεργειών. Τα ρομπότ μπορούν να λειτουργούν από μια εξωτερική συσκευή ελέγχου ή ο έλεγχος μπορεί να ενσωματωθεί μέσα τους (Abbasi, 2015). Τα ρομπότ μπορεί να είναι ανθρωπόμορφα ώστε να είναι και πιο οικεία αλλά υπάρχουν πολλά ρομπότ που είναι αποκλειστικά μηχανήματα για να εκτελούν ένα έργο χωρίς να δίνεται βάση στην εμφάνισή τους.

Βασικά στοιχεία ρομπότ

Οι ακόλουθες πέντε βασικές ιδιότητες χαρακτηρίζουν τα ρομπότ, όπως τα γνωρίζουμε σήμερα, η νοημοσύνη, οι αισθήσεις, η επιδεξιότητα, η εξουσία και η ανεξαρτησία.

Πιο συγκεκριμένα, η ανθρώπινη νοημοσύνη προέρχεται από το περίπλοκο και διασυνδεδεμένο δίκτυο νευρώνων μέσα στον ανθρώπινο εγκέφαλο. Αυτοί οι νευρώνες σχηματίζουν ηλεκτρικές συνδέσεις μεταξύ τους, αλλά παραμένει ασαφές πώς ακριβώς καλλιεργούν συλλογικά την εγκεφαλική δραστηριότητα όπως σκέψεις και συλλογισμούς (Bers, 2018). Παρ' όλα αυτά, οι καινοτομίες στους τομείς του υπολογισμού και της εξόρυξης δεδομένων επιτρέπουν την ανάπτυξη τεχνητά έξυπνων συστημάτων που αντικατοπτρίζουν την ανθρώπινη πνευματική ικανότητα.

Εκπαιδευτική ρομποτική

Θεωρητικό υπόβαθρο εκπαιδευτικής ρομποτικής

Η εκπαιδευτική ρομποτική μπορεί να ενσωματωθεί στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης μέσω διαφόρων πρακτικών προσεγγίσεων, μία από τις οποίες είναι η υιοθέτησή της ως το κύριο αντικείμενο της μάθησης. Μια δεύτερη προσέγγιση θα ήταν ως μέσο μάθησης και η τρίτη προσέγγιση είναι η υποστήριξη των μαθησιακών εξελίξεων. Μέσα από μαθησιακές δραστηριότητες με βάση το σχεδιασμό και την κατασκευή των πρωτότυπων, οι μαθητές αναπτύσσουν σημαντική γνώση, μεταβαίνοντας από την περίληψη στο απτό αποτέλεσμα (Abbasi, 2015).

Στις δύο πρώτες προσεγγίσεις, ο προσανατολισμός στοχεύει στην κατασκευή και τον προγραμματισμό ρομπότ, χρησιμοποιώντας ανταλλακτικά, αισθητήρες, ενεργοποιητές και οδηγίες κωδικοποίησης σύμφωνα με τη σύνταξη μιας γλώσσας προγραμματι-

σμού. Επί του παρόντος οι κύριες εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες της ρομποτικής έχουν να κάνουν με τις δύο προσεγγίσεις, συμβάλλοντας στην εκπαίδευση μέσω της ανάπτυξης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και μέσω των εργαστηριακών μαθημάτων (Alimisis, 2017). Στην τρίτη προσέγγιση, τα ρομπότ χρησιμοποιούνται μέσα στην τάξη, ως διδακτικός πόρος. Με αυτόν τον τρόπο, η μάθηση μπορεί να διευκολυνθεί με την έρευνα, όπου η εμφάνιση σφαλμάτων θεωρείται ως μαθησιακή ευκαιρία.

Ένταξη της εκπαιδευτικής ρομποτικής στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Η εκπαιδευτική ρομποτική στην προσχολική εκπαίδευση

Η πρώτη παιδική ηλικία είναι μια υπέροχη στιγμή για να ξεκινήσει το ενδιαφέρον των παιδιών για κωδικοποίηση, ρομποτική και μηχανική. Τα μικρά παιδιά θέλουν να εξερευνούν συνεχώς τον κόσμο που τα περιβάλλει, και σήμερα αυτός ο 13 κόσμος περιλαμβάνει τεχνολογία. (Bers, 2018) Βέβαια, τα πρώτα χρόνια, τα παιδιά μαθαίνουν πολύ λίγα για το πώς λειτουργούν αυτά τα πράγματα.

Οι τρέχουσες παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την προσχολική εκπαίδευση υποστηρίζουν την ικανότητα του παιδιού να έχει τον έλεγχο των δραστηριοτήτων του, ενώ η ενεργός συμμετοχή αποτελεί μία από τις βασικές παραμέτρους για την οικοδόμηση της γνώσης. Η ρομποτική ειδικότερα (Demetriadis, 2014), αλλά και ο προγραμματισμός και οι υπολογιστές είναι ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο είναι δυνατή η ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου, όπως: επίλυση προβλημάτων, κριτική σκέψη, αλγοριθμική σκέψη, ομαδική εργασία, δημιουργικότητα, λογική και γλωσσικές ικανότητες κλπ.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η ρομποτική είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση με μεταβλητή διάσταση, η οποία μπορεί εύκολα να ενσωματωθεί σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Alimisis, 2017). Επιπλέον, η εκπαιδευτική ρομποτική μπορεί να εφαρμοστεί από την παιδική ηλικία για την ανάπτυξη γνώσεων σε πολλούς κλάδους. Τα απλά εργαλεία ρομποτικής επιτρέπουν στα μικρά παιδιά να ασχολούνται με μαθηματικές διεργασίες από νεαρή ηλικία. Η ρομποτική είναι ένα γνωστικό εργαλείο μέσω του οποίου τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν μαθηματικές έννοιες, εφαρμόζοντας στρατηγικές όπως η επίλυση προβλημάτων, η έρευνα και ο πειραματισμός.

Η εκπαιδευτική ρομποτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Τα εκπαιδευτικά ρομπότ είναι εξαιρετικά εργαλεία και σύντροφοι για τους δασκάλους για να προκληθεί η περιέργεια στα παιδιά (Demetriadis, 2014). Χάρη στον θετικό αντίκτυπο που έχουν στους μαθητές, τα παιδιά μετατρέπονται από «παθητικούς θεατές» σε μηχανικούς και αφηγητές καθώς ασχολούνται και πειραματίζονται με τη ρομποτική. Τα μαθήματα επιστημών, τα μουσεία ιστορίας, τα διαστημικά ταξίδια και άλλα θέματα μπορούν να καλυφθούν με αποστολές εικονικής πραγματικότητας, σε αμέτρητα μέρη, εξερευνώντας τον κόσμο από την άνεση της τάξης.

Τα προγραμματιζόμενα ρομπότ αποτελούν το πρώτο μαθησιακό περιβάλλον μέσω του οποίου τα παιδιά που φοιτούν στο Δημοτικό μπορούν να εξοικειωθούν με τις βασικές έννοιες της ρομποτικής και του προγραμματισμού. Συγκεκριμένα, τα περιβάλλοντα

προσφέρουν απτά χαρακτηριστικά προγραμματισμού ενώ εισάγουν την έννοια των ρομπότ, των αισθητήρων και του αυτοματισμού (Demetriadis, 2014). Τα περιβάλλοντα μηχανικής ρομποτικής παρέχουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον για την εισαγωγή εννοιών από διάφορους γνωστικούς τομείς, όπως αισθητήρες κίνησης, οι οποίοι χρησιμοποιούνται ως είσοδοι ή έξοδοι, μηχανική κατασκευή, αυτοματοποιημένες ενέργειες και εφαρμογή αλγορίθμων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ευνοείται η ανάπτυξη μεταγνωστικής ικανότητας, όταν τα παιδιά σκέφτονται την αλληλουχία των σκέψεων που έχουν ακολουθήσει, η δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων βελτιώνεται. Επιπλέον, δεδομένου ότι τα παιδιά ασχολούνται με μια γλώσσα προγραμματισμού, έτσι εντάσσονται σε ένα αναπτυξιακά κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου λαμβάνει χώρα η εξέλιξη της αλγοριθμικής και υπολογιστικής σκέψης (Eady, 2009).

Τα πλεονεκτήματα της εκπαιδευτικής ρομποτικής

Η Εκπαιδευτική Ρομποτική επιτρέπει στους μαθητές να μάθουν με διαφορετικούς τρόπους, με στόχο να διευκολύνουν τις δεξιότητες και τις στάσεις των μαθητών για ανάλυση και λειτουργία ρομπότ. Όμως, η ρομποτική στην τάξη έχει και πολλά άλλα οφέλη (Gagne, 2017):

- Ο προγραμματισμός γίνεται εύκολος και διασκεδαστικός
Η εκπαιδευτική ρομποτική ενισχύει και υποστηρίζει τις δεξιότητες των μαθητών, αναπτύσσοντας τις γνώσεις τους μέσω της δημιουργίας, του σχεδιασμού, της συναρμολόγησης και της λειτουργίας ρομπότ. Τα παιδιά και οι νεαροί μαθητές το βρίσκουν διασκεδαστικό και συναρπαστικό επειδή αισθάνονται ελεύθεροι να αλληλοεπιδρούν άμεσα με ηλεκτρικές και μηχανικές διαδικασίες.
- Νέα επίπεδα μάθησης για μαθητές με ειδικές ανάγκες
Η ρομποτική στην τάξη βοηθά τα παιδιά και τους μικρούς μαθητές με συγκεκριμένες απαιτήσεις να βιώσουν τη δική τους μαθησιακή εμπειρία, να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες και εκπαιδευτικά περιεχόμενα μέσω μιας προσαρμοσμένης διαδρομής (Gagne, 2017). Από συσκευές εικονικής παρουσίας που μπορούν να επιτρέψουν σε ένα παιδί να παρακολουθήσει την τάξη έως την εικονική τάξη και τους δασκάλους που δημιουργούν μια μοναδική εμπειρία μελέτης - τώρα ο κόσμος της γνώσης μπορεί να μεταφερθεί παντού.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων για το μέλλον.
Η ρομποτική προετοιμάζει τους μαθητές για το ανταγωνιστικό εργατικό δυναμικό του αύριο. Με τον προγραμματισμό ρομπότ, οι μαθητές μπορούν να 22 ανακαλύψουν εάν οι ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους αντιστοιχούν σε εκείνες τις δεξιότητες που θα καθορίσουν την αγορά εργασίας του μέλλοντος, όπως προγραμματισμός, επιστημονική τεχνολογία ή μηχανική. Η εργασία σε ένα ρομπότ υιοθετεί ένα είδος μάθησης που βασίζεται στην επίλυση προβλημάτων, στην απλή λογική και στην υπολογιστική σκέψη. Ικανότητες που είναι πρωταρχικής σημασίας σε πολλά επαγγέλματα (Gagne, 2017).

Επίλογος

Η ρομποτική, εκτός από ένας αυτόνομος τεχνολογικός τομέας, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως εκπαιδευτικό εργαλείο σε ένα ευρύ γνωσιακό φάσμα. Όπως αναδεί-

χθηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, τις τελευταίες δύο δεκαετίες γίνονται προσπάθειες ένταξης της εκπαιδευτικής ρομποτικής σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Οι κυριότεροι στόχοι της αξιοποίησης της ρομποτικής στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η διδασκαλία μαθηματικών εννοιών, η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να επιλύουν μαθηματικά και λογικά προβλήματα. και η ενίσχυση της κριτικής σκέψης των μαθητών. Ένα ακόμα θέμα που αναδείχθηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι η σημασία της εκπαιδευτικής ρομποτικής στη διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές ανάγκες ή ειδικές ικανότητες. Έχοντας ως δεδομένο ότι η μάθηση προκύπτει μέσα από τα βιώματα και είναι αποτέλεσμα της ανακάλυψης του κόσμου μέσα από την καθημερινότητα ο ηλεκτρονικός υπολογιστής θεωρείται ιδανικό διδακτικό εργαλείο, ειδικά για μαθητές με ειδικές ικανότητες.

Τα εκπαιδευτικά ρομπότ τείνουν να παρέχουν την δυνατότητα στους μαθητές όλων των ηλικιών να εξοικειωθούν και να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους για τη ρομποτική και τον προγραμματισμό, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν άλλες γνωστικές δεξιότητες. Η εκπαιδευτική ρομποτική - ή η παιδαγωγική ρομποτική - είναι μια πειθαρχία που έχει σχεδιαστεί για να εισαγάγει τους μαθητές στη ρομποτική και τον προγραμματισμό διαδραστικά από πολύ μικρή ηλικία. Στην περίπτωση της προσχολικής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η εκπαιδευτική ρομποτική παρέχει στους μαθητές όλα όσα χρειάζονται για να δημιουργήσουν εύκολα και να προγραμματίσουν ένα ρομπότ ικανό να εκτελεί διάφορες εργασίες. Υπάρχουν επίσης πιο προηγμένα - και πιο ακριβά - ρομπότ για τη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε κάθε περίπτωση, η πολυπλοκότητα της πειθαρχίας προσαρμόζεται πάντα στην ηλικία των μαθητών.

Bibliographic references

- Abbasi, M. (2015, 9-15 June). ICT integration in Education: The Greek and Spain Perspectives amidst an economic crisis. In EDEN Annual Conference 2015. *ICT integration in Education*.
- Alimisis, D. (2017). *Educational robotics: Open questions and new challenges. Themes in Science and Technology Education*. North Carolina: Information Age Information Age .
- Bers, M. (2018). *Tangible programming in early childhood: revisiting developmental assumptions through new technologies*. New York : New York Publishing.
- Demetriadis, C. (2014). *Cultures in negotiation: teachers' acceptance/resistance attitudes considering the infusion of technology into schools. Computers and Education*. Athens: Ellinika Grammata.
- Eady, M. (2009). *Learning to Teach in the Primary School*. London: RoutledgeFalmer.
- Gagne, E. (2017). *The Cognitive Psychology of School Learning*. Boston: Little and Brown Company.

Μάθηση με STE(A)M. Διερευνητική Μάθηση & Αλγοριθμική σκέψη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Χατζηγιάννη Ευανθία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε.60, Μ.Σc.

Σουλιώτη Ιουλία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Σc.

Κουράκη Άννα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Σc.

Τατάκη Δέσποινα Ραφαηλία, Φοιτήτρια Δημοτικής Εκπ/σης, Παν/μιο Κρήτη, Μουσάκα Χαρίκλεια, Φοιτήτρια Δημοτικής Εκπ/σης - Παν/μιο Αιγαίου

Περίληψη

Η αλγοριθμική σκέψη αντιπροσωπεύει σημαντική έννοια στην εκπαίδευση της πληροφορικής, επιδρώντας θετικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων δημιουργικότητας και λογικο-μαθηματικής σκέψης στους μαθητές. Η ανακαλυπτική/διερευνητική μάθηση και η μάθηση μέσω επίλυσης προβλήματος ως αμιγώς μαθητοκεντρική διδακτική μέθοδος, συμβάλουν στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων. Το μαθησιακό μοντέλο 5Ε, βασιζόμενο στις ιδέες των Herbart και Dewey, ενισχύει τη διδασκαλία, προωθώντας τη σύνδεση γνώσεων και τη δημιουργία περιβαλλόντων συνεργατικών διαδικασιών. Η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορικής, η παιγνιώδης μάθηση και οι δραστηριότητες STEM και ρομποτικής εμπλουτίζουν την μαθησιακή εμπειρία και καλλιεργούν βασικές ικανότητες του 21^{ου} αιώνα. Το Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (2022) επικεντρώνεται στην ενίσχυση αυτών των δεξιοτήτων. Στο Δημοτικό, παρέχονται προγράμματα STEM/Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στον Κύκλο «Δημιουργώ και Καινοτομώ», ενισχύοντας τη δημιουργική σκέψη και πρωτοβουλία. Η ψηφιακή παιγνιώδης μάθηση, σε συνδυασμό με δραστηριότητες STEM και ρομποτικής, προετοιμάζει τους μαθητές για τις προκλήσεις του μέλλοντος.

Λέξεις-Κλειδιά: Αλγοριθμική Σκέψη, Υπολογιστική Σκέψη, STE(A)M, Μαθησιακό Μοντέλο 5Ε.

Learning with STE(A)M. Exploratory Learning & Algorithmic Thinking in Primary Education

Chatzigianni Evanthia, Guidance Counselor, M.Sc.

Soulioti Ioulia, Preschool Teacher, M.Sc.

Kouraki Anna, Primary School, M.Sc.

Tataki Despoina Rafailia, Student at a University of Crete

Moustaka Charikleia, Student at a University of Rhodes

Summary

Algorithmic thinking represents a significant concept in computer science education, positively impacting the development of creativity and logical-mathematical skills in students. Inquiry-based learning and problem-solving learning, as purely student-centered teaching methods, contribute to the development of these skills. The 5E learning

model, based on the ideas of Herbart and Dewey, enhances teaching by promoting the connection of knowledge and the creation of collaborative learning environments. The integration of Information Technology, playful learning, and STEM and robotics activities enrich the learning experience and cultivate essential skills of the 21st century. The Preschool Education Curriculum (2022) focuses on enhancing these skills. In primary education, STEM/Educational Robotics programs are provided in the "Create and Innovate" cycle, enhancing creative thinking and initiative. Digital playful learning, combined with STEM and robotics activities, prepares students for future challenges.

Key-words: Algorithmic Thinking, Computational Thinking, STE(A)M, 5E Learning Model.

Εισαγωγή

Η αλγοριθμική σκέψη ως θεμελιώδης ιδέα στην εκπαίδευση της πληροφορικής είναι πολύ περίπλοκη και θεωρείται μια από τις κύριες ικανότητες που μπορούν να επιτύχουν οι μαθητές με τη χρήση των ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών) σε σχολικό και πανεπιστημιακό επίπεδο (Futschek, 2006). Η αλγοριθμική σκέψη είναι ένας τρόπος επίλυσης ενός προβλήματος, μέσω σαφώς καθορισμένων βημάτων. Είναι η διαδικασία της ανάλυσης του προβλήματος, σε μικρότερα/επιμέρους προβλήματα, ώστε οι μαθητές να αντιλαμβάνονται τα διακριτά βήματα αυτής της διαδικασίας και να εφαρμόζουν τις λύσεις για την παραγωγή μιας νέας λύσης στο επόμενο βήμα (Doğan, 2020:287).

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Η αλγοριθμική σκέψη είναι μια έννοια, που μόλις μπήκε στη ζωή μας, αλλά υπήρχε πάντα μέσα στην ανθρώπινη ιστορία. Για να κατανοήσει κανείς την αλγοριθμική σκέψη, πρέπει να κοιτάξει στο παρελθόν. Η έκφραση αλγοριθμική σκέψη εισήχθη από δύο κορυφαίους ερευνητές, την Jeannette Wing (το 2006) και τον Seymour Papert (πολύ νωρίς, το 1980), καθένας από τους οποίους τονίζει διαφορετικές πτυχές της. Σύμφωνα με την θεωρία της Wing (2006), υποστηρίζεται ότι μαθαίνοντας να σκέφτεσαι σαν επιστήμονας υπολογιστών, ωφελείσαι σε όποιο επάγγελμα κι αν δραστηριοποιηθείς. Η Υπολογιστική Σκέψη (ΥΣ) περιλαμβάνει την επίλυση προβλήματος, το σχεδιασμό συστημάτων και την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, αντλώντας στοιχεία από τις βασικές έννοιες της επιστήμης των υπολογιστών» (Wing, 2006:33), όπως την αναγνώριση προτύπων, την επίλυση προβλημάτων, την αλληλουχία, την αλγοριθμική σκέψη, τον εντοπισμό σφαλμάτων, τους βρόγχους, την έννοια της απόφασης και την έννοια της λογικής υπό όρους. Ιστορικά όμως ο Papert ήταν ο πρώτος που εισήγαγε τον όρο ΥΣ και προσπάθησε να εντάξει τον προγραμματισμό στη σχολική τάξη, με σκοπό τα παιδιά οποιασδήποτε ηλικίας έχοντας άφθονο χρόνο μπροστά τους, να μάθουν να προγραμματίζουν κάτω από κατάλληλες συνθήκες, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα προγραμματισμού Logo που δημιούργησε (Papert, 1980).

Η αλγοριθμική σκέψη ως μέρος της υπολογιστικής σκέψης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πρώτο βήμα. «Η αλγοριθμική σκέψη είναι μια ικανότητα διατύπωσης της λύσης ενός προβλήματος με τη μορφή αλγορίθμου και στη συνέχεια εφαρμογή του αλγορίθμου ως προγραμματισμός στον υπολογιστή». Η ένταξη και η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι αναγκαία, ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Η εισαγωγή των παιδιών στην επιστήμη των υπολογιστών μπορεί να επιτευχθεί με την απόκτηση δεξιοτήτων υπολογιστικής σκέψης, καθώς βασίζονται σε γνωστικές διεργασίες που εμπλέκονται στην επίλυση προβλημάτων με υπολογιστές και άλλες τεχνολογίες (Relkin, Ruiter & Bers, 2021).

Η αλγοριθμική σκέψη παρέχει τη βάση για την κατανόηση και την εκμάθηση του τρόπου επίτευξης στόχων ή για την κατανόηση μιας κατάστασης, εκτέλεσης μιας εργασίας, στη δημιουργία και την παρακολούθηση απλών ακολουθιών, πηγαίνοντας συνδυαστικά βήματα προς τα εμπρός, καθώς και αναστοχαστικά προς τα πίσω. Μπορεί να υπάρχουν περισσότερες από μία επαρκείς και σωστές μέθοδοι (αλγόριθμος) στην επίλυση ενός προβλήματος. Έτσι, μια ικανοποιητική απόκτηση δεξιοτήτων αλγοριθμικής σκέψης παρέχει τη δυνατότητα στις μελλοντικές γενιές να ακολουθήσουν τα καταλληλότερα βήματα για την επίτευξη του εκάστοτε επιδιωκόμενου στόχου.

Βασικές έννοιες υπολογιστικής σκέψης αποτελούν:

- Η Αλληλουχία/Ολοκλήρωση μιας εργασίας με μια συγκεκριμένη σειρά.
- Η Αποσύνθεση/Σπάσιμο σύνθετων προβλημάτων σε διακριτά μέρη.
- Οι Αλγόριθμοι /Δημιουργία επαναλαμβανόμενων μοντέλων για τη λύση ενός προβλήματος.
- Η Επανάληψη/ Οι συνδυαστικές επαναλαμβανόμενες κινήσεις προκειμένου να επιτευχθεί το εκάστοτε επιθυμητό αποτέλεσμα.
- Οι Βρόχοι: Προγραμματισμός επαναλαμβανόμενων ακολουθιών.
- Οι Προϋποθέσεις / Ένα γεγονός συμβαίνει ανάλογα με τις καταστάσεις άλλων πραγμάτων.
- Ο Εντοπισμός σφαλμάτων /Εύρεση των σημείων ανάλυσης προς διόρθωση.
- Τα Γεγονότα: Μία κατάσταση αρχίζει να συμβαίνει από τότε που ενεργοποιείται μία άλλη (Vujičić, Jančec & Mezak, 2021).

Οι Kalelioglu, Gülbahar και Kukul (2016) προσδιορίζουν τα ακόλουθα βήματα της αλγοριθμικής σκέψης: (i) αφαίρεση και αποσύνθεση, (ii) συλλογή δεδομένων, ανάλυση δεδομένων, αναγνώριση προτύπων, εννοιολόγηση και παρουσίαση δεδομένων, (iii) μαθηματική έρευνα, δημιουργία αλγορίθμων και των διαδικασιών της και εργασία ταυτόχρονα, (iii) αυτοματοποίηση, μοντελοποίηση και προσομοίωση, και (iv) δοκιμή, εντοπισμός σφαλμάτων και δημιουργία γενικεύσεων.

Υπάρχουν δραστηριότητες απλές μέσα από τις οποίες μπορούμε να καλλιεργήσουμε στα μικρά παιδιά βασικές έννοιες κωδικοποίησης, προγραμματισμού και ανάπτυξης της υπολογιστικής σκέψης χωρίς τη χρήση διαδικτύου και ψηφιακών συσκευών (Φώτη, Ρέλλια, 2020). Πρόκειται για unplugged δραστηριότητες όπως:

- Εκτέλεση συνταγής με βάση τον Αλγόριθμο.
- Σχεδιασμός βήμα βήμα με βάση συγκεκριμένο αλγόριθμο
- Ακολουθία Βημάτων/Αποκωδικοποίηση κώδικα.
- Ανάλυση Βημάτων Διεξαγωγής Πειράματος.
- Επέκταση/διακλάδωση. Έλεγχος των συνθηκών που καθορίζουν μια επιλογή – στη λήψη μιας απόφασης, ανάλογα με το τι συμβαίνει ή τι έχει συμβεί
- Προσέγγιση της έννοιας της ακολουθίας / αναπαραγωγή μοτίβου
- Αποκωδικοποίηση Κώδικα – Ανακάλυψη/Σύνθεση Λέξης
- Αναπαραγωγή Μοτίβου.



Εικόνα 1. Δημιουργία Μοτίβου σε πλαίσιο διαστάσεων 10×10 από ανακυκλώσιμα υλικά/καπάκια. Δημιουργία κώδικα & αποκωδικοποίηση – επαλήθευση κώδικα

Βιβλιογραφικά, αν και η επιστημονική κοινότητα έχει εστιάσει στην υπολογιστική σκέψη, παρόλο που δεν υπάρχει σαφής ορισμός, αλλά ούτε και συμφωνία σχετικά με τις δεξιότητες που καλλιεργεί, ωστόσο έχει ήδη συμπεριληφθεί στα προγράμματα σπουδών για την εκπαίδευση σε πολλές χώρες, όχι τόσο ως ανεξάρτητος τομέας τους, αλλά ενσωματωμένη σε υπάρχοντες κλάδους με έμφαση στα πεδία STE(A)M Science (Φυσικές Επιστήμες), Technology (Τεχνολογία), Engineering (Μηχανική), Arts (Τέχνες) & Mathematics (Μαθηματικά) (Futschek, 2006; Kanaki & Kalogiannakis, 2022). Οι δεξιότητες αλγοριθμικής σκέψης δεν σχετίζονται μόνο με την επιστήμη των υπολογιστών και τον προγραμματισμό, καθώς χρησιμοποιούνται σε όλους τους τομείς δραστηριοτήτων επίλυσης προβλημάτων, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της λογικομαθηματικής σκέψης των μαθητών, που μπορούν να εφαρμόσουν σε μελλοντικές παρόμοιες καταστάσεις (Doğan, 2020:287).

Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Προσχολική Εκπαίδευση, η Θεματική Ενότητα ΤΠΕ διαρθρώνεται σε τρεις Θεματικές Υποενότητες, οι οποίες δεν είναι απαραίτητο να προσεγγίζονται με συγκεκριμένη σειρά, καθώς αλληλοεπιδρούν και

αλληλοσυμπληρώνονται. Η υποενότητα β) Ανακάλυψη, Προγραμματισμός και Ψηφιακό Παιχνίδι, στοχεύει: i. στην παροχή πληροφοριών και στην καθοδήγηση με λογισμικά κλειστού τύπου, ii. στη διερεύνηση, τον πειραματισμό και την ανακάλυψη με λογισμικά ανοιχτού τύπου, iii. στην επίλυση προβλημάτων με λογισμικά ειδικών κατηγοριών και την εξοικείωση με τον προγραμματισμό με απλά παιχνίδια (απτικός προγραμματισμός) ή σε περιβάλλοντα προγραμματισμού στον υπολογιστή ή άλλες συσκευές (οπτικός προγραμματισμός), iv. στη σχεδίαση, κατασκευή και προγραμματισμό κατάλληλων για τα παιδιά ρομποτικών περιβαλλόντων. Στο Θεματικό Πεδίο, Παιδί & Θετικές Επιστήμες και συγκεκριμένα στη Θεματική Ενότητα Μαθηματικά, που διαρθρώνεται σε τρεις υποενότητες οι οποίες ακολουθούν μια σταδιακή και εξελικτική πορεία, η υποενότητα Στοχαστικά Μαθηματικά, στοχεύει: i. στην επίλυση απλών μαθηματικών προβλημάτων συλλογής και οργάνωσης δεδομένων (εισαγωγή στην στατιστική) και ii. στην εξοικείωση με τον συλλογισμό των πιθανοτήτων. Η Θεματική Ενότητα Μαθηματικά αλληλοεπιδρά λειτουργικά με όλες τις υπόλοιπες Θεματικές Ενότητες του Προγράμματος Σπουδών, καθώς προσφέρει τα εργαλεία για τον δημιουργικό και λογικό συλλογισμό, δίνει τη δυνατότητα μοντελοποίησης των προβλημάτων, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί τη «γλώσσα» και το ερμηνευτικό εργαλείο για όλες τις θετικές επιστήμες (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Προσχολική εκπαίδευση, 2022).

Στο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα Φυσικά στις Ε' και ΣΤ' τάξεις Δημοτικού (2022) επισημαίνεται ότι το συγκεκριμένο αντικείμενο θα πρέπει να εκλαμβάνεται από τους μαθητές ως αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής ζωής τους *«για να έχουν κίνητρα και ενδιαφέρον, αλλά και τη δυνατότητα να αναπτύξουν κριτικό και ορθολογικό τρόπο σκέψης στην καθημερινή τους ζωή ως μαθητές/-τριες αλλά και ως αυριανοί, σκεπτόμενοι πολίτες με στόχους και μεθοδολογίες αντίστοιχα και της εκπαίδευσης STEM, αποκτώντας γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις απαραίτητες για τον/-τη μαθητή/-τρια πολίτη του 21ου αιώνα»*. Σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων που είναι ενταγμένα στο υποχρεωτικό πρόγραμμα, αντικαθιστώντας το διδακτικό αντικείμενο της Ευέλικτης Ζώνης περιλαμβάνονται στον Κύκλο Δημιουργώ και Καινοτομώ – Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία προγράμματα στον τομέα STEM/ Εκπαιδευτική Ρομποτική. Η διδασκαλία, που καλλιεργεί ανεπτυγμένες δεξιότητες αλγοριθμικής σκέψης, ακολουθεί μια σταδιακή διαδικασία, που διευκολύνει τη μάθηση και ενθαρρύνει τους μαθητές να αναπτύξουν/βελτιώσουν τις αλγοριθμικές δεξιότητες σκέψης με τη χρήση τεχνικών που απαιτούν την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία μάθησης όπως: η Ανακαλυπτική -μάθηση μέσω Διερεύνησης (inquiry learning), η επίλυση προβλημάτων, η επαγωγή, ο καταγισμός ιδεών, η έννοια της χαρτογράφησης, τα παιχνίδια, η συζήτηση και η μελέτη περίπτωσης.

Η διερευνητική μάθηση αναφέρεται στη μελέτη ή και επίλυση θεμάτων, ερωτημάτων ή προβλημάτων, που αναδύονται από το πλαίσιο του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος και εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα των παιδιών, συνιστώντας γνωστική πρόκληση για αυτά. Δύναται να λάβει διαφορετικές μορφές, ανάλογα με τον βαθμό υποστήριξης που παρέχεται από τη/τον εκπαιδευτικό ως προς την καθοδήγηση των παιδιών στον σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας διερεύνησης. Τα παιδιά χρειάζεται να

μεταβαίνουν από τη/τον εκπαιδευτικό σταδιακά από τις πιο δομημένες στις πιο ανοιχτού τύπου διερευνήσεις (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Προσχολική εκπαίδευση, 2022).

Η αφετηρία του μοντέλου 5Ες, Μελέτη Προγράμματος Σπουδών Βιολογικών Επιστημών (BSCS), αναφέρεται στους Johann Herbart και John Dewey. Συνοψίζοντας τις ιδέες του Herbart σε ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό μοντέλο, ανιχνεύουμε τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών και τις νέες ιδέες που σχετίζονται μ' αυτή τη γνώση. Η εισαγωγή νέων ιδεών που συνδέονται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις, θα σχηματίσει σταδιακά τις προς γνώση έννοιες. Σύμφωνα με τον Herbart (1901), η καλύτερη παιδαγωγική επιτρέπει στους μαθητές να κάνουν τις απαραίτητες συνδέσεις μεταξύ των εννοιών με το διαμεσολαβητικό ρόλο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι στη συνέχεια μέσω της άμεσης διδασκαλίας θα προσπαθήσουν να εξηγήσουν συστηματικά έννοιες που οι μαθητές δεν θα μπορούσαν από μόνοι τους να ανακαλύψουν. Στο τελευταίο βήμα, οι δάσκαλοι ζητούν από τους μαθητές να εφαρμόσουν τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις τους σ' ένα νέο πλαίσιο.

Από την άλλη, οι αρχές της φιλοσοφίας του Dewey (1971) πρότειναν ένα διδακτικό μοντέλο, που βασίζεται στην εμπειρία και απαιτεί αναστοχαστική σκέψη. Στη βιωματική ή εμπειρική μάθηση ο πρωταγωνιστικός ρόλος παραδίδεται στο μαθητή και ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του εμπνευστή στη μαθησιακή διαδικασία.

Ο 'μαθησιακός κύκλος' των Atkin και Karplus (1962), είναι ο πιο άμεσος πρόγονος του μοντέλου των 5Ες. Τότε χρησιμοποιήθηκαν οι όροι εξερεύνηση (exploration), εφεύρεση (invention), και ανακάλυψη (discovery). Αυτοί οι όροι αργότερα μετασχηματίστηκαν σε: exploration (εξερεύνηση), term introduction (εισαγωγή όρων) και concept application (εννοιολογική εφαρμογή).

Το μοντέλο των 5Ε έχει εμπλουτιστεί από το Biological Sciences Curriculum Study (BSCS) στις αρχές του 1980, ενώ την τελική του μορφή πήρε το 1987 ως μέρος της δημιουργίας και ανάπτυξης ενός προγράμματος σπουδών από το BSCS με τίτλο 'Science for Life and Living'. Το BSCS από τη δεκαετία του '80 έχει χρησιμοποιήσει το μοντέλο των 5Ε ως βασική καινοτομία στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της σχολικής βιολογίας καθώς και σε διαθεματικά επιστημονικά προγράμματα. Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση για τον διδακτικό σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας, που βασίζεται στην διερευνητική μάθηση, προτείνεται η αξιοποίηση του μοντέλου μάθησης 5Ε - Μελέτη Προγράμματος Σπουδών Βιολογικών Επιστημών (BSCS) (Πεντέρη, Χλαπάνα, Μέλλιου, Φιλίππιδη & Μαρινάτου, 2021). Σύμφωνα με το μοντέλο 5Ε των Bybee, Taylor, Gardner, Scotter, Powell, Westbrook & Landes, (2006), η μαθησιακή διαδικασία, εξελίσσεται σε πέντε διαδοχικές φάσεις οι οποίες αλληλοσυμπληρώνονται. Η κάθε φάση μπορεί να αποτελείται από μια σειρά δραστηριοτήτων. Το μοντέλο αυτό έχει αξιοποιηθεί κυρίως στο πεδίο των Θετικών Επιστημών και οι ελάχιστες δημοσιεύσεις στα ελληνικά έχουν χρησιμοποιήσει διαφορετική απόδοση των όρων, διατηρώντας πάντα το αρχικό γράμμα Ε

παιδιών (Zamani, 2016, όπως αναφέρεται στο Πεντέρη, κα άλλοι (2021). Σύμφωνα με τους Κοκκόση, Μισιρλή & Κόμης (2014: 226) «τα παιδιά ήδη από την προσχολική ηλικία έχουν τη δυνατότητα να συνθέτουν πρόγραμμα ακολουθίας, οικοδομώντας παράλληλα πρώιμες έννοιες προγραμματισμού μέσα από διαδικασίες επίλυσης προβλήματος με τη χρήση του προγραμματιζόμενου παιχνίδι *Bee-Bot*».

Τα παραπάνω ερευνητικά αποτελέσματα συνάδουν με τη διεθνή βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία υποστηρίζεται ότι τα ρομποτικά παιχνίδια είναι σημαντικά για τα παιδιά, καθώς προσφέρουν έναν διασκεδαστικό και συναρπαστικό τρόπο εισαγωγής τους στην προηγμένη επιστήμη, ενισχύοντας την αναλυτική τους σκέψη και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Η ρομποτική ως μαθησιακή προσέγγιση είναι ιδιαίτερα ευχάριστη, τόσο σε παιδιά όσο και σε ενήλικες, και αποτελεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την εκπαιδευτική διαδικασία. Η εκπαίδευση στη ρομποτική για παιδιά προσφέρει μια πληθώρα πλεονεκτημάτων που ξεπερνούν την απλή ψυχαγωγία, καθώς μέσω της βιωματικής μάθησης, καλλιεργούνται βασικές ικανότητες του 21ου αιώνα (Highfield, 2010, Highfield, Mulligan & Hedberg, 2008).

Συμπεράσματα

Οι δραστηριότητες εκπαιδευτικής ρομποτικής έχουν κερδίσει πλέον το ενδιαφέρον των μαθητών στις τάξεις, συντελώντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, όπως τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία. Τέτοιου είδους δραστηριότητες, στα πλαίσια της διερευνητικής μάθησης, απαιτούν από τους μαθητές να εξασκήσουν τις ικανότητές τους στην αποσύνθεση προβλημάτων, στην αφαίρεση, στο σχεδιασμό αλγορίθμων, στον εντοπισμό σφαλμάτων, στην επανάληψη και στην γενίκευση, που αποτελούν τις κύριες πτυχές της υπολογιστικής σκέψης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bybee, R., Taylor, J., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J., Westbrook, A. & Landes, N. (2006). The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness. Office of Science Education National Institutes of Health. Colorado Springs, CO: BSCS.
- Doğan, A. (2020). Algorithmic Thinking in Primary Education. *International Journal of Progressive Education*, 16 (4). INASED,
- Fessakis, G., Gouli, E., & Mavroudi, E. (2013). Problem solving by 5-6 years old kindergarten children in a computer programming environment: A case study. *Computers & Education*, 63, 87-97.
- Highfield, K. (2010). Robotic toys as a catalyst for mathematical problem solving. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 15 (2), 22–27.
- Highfield, K., Mulligan, J., & Hedberg, J. (2008). Early mathematics learning through exploration with programmable toys. *PME 32 and PME-NA XXX 2008*.

- Kanaki, K. & Kalogiannakis, M. (2022). Assessing Algorithmic Thinking Skills in Relation to Age in Early Childhood STEM Education.
- Kokkosi, A., Misirli, A. & Komis, V. (2014). Meleti proimon ennoion programmatis mou se paidia proscholikis ilikias se symvatiko kai psifiako perivallon. Sto P. Anastasiadis, N. Zaranis, V. Oikonomidis & M. Kalogiannakis, (Epim.), Praktika 7ou Panelliniou Synedriou «Didaktiki tis Pliroforikis». 3-5 Oktovriou. Rethymno: Panepistimio Kritis.
- Mezak, J. Papak P. Pejic. (2018). Learning Scenarios and Encouraging Algorithmic Thinking. Mipro 2018/CE.
- Papert, S. (1980). Mindstorms—Children, Computers and Powerful Ideas. New York: Basic Books.
- Penteri, E., Chlapana, E., Melliou, K., Filippidi, A., & Marinatou, Th. (2021). Odigos Nipiagogou Pyxida: Theoritiko kai Methodologiko Plaisio. Sto plaisio tis Praxis «Anavathmisi ton Programmaton Spoudon kai Dimiourgia Ekpaideftikou Ylikou Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis» " tou IEP me MIS 5035542.
- Relkin, E., Ruiter, L. E.de & Bers, M. U. (2021). “Learning to Code and the Acquisition of Computational Thinking by Young Children,” Computers & Education, 169, 104222.
- Vujičić, L. Jančec & J. Mezak. (2021). DEVELOPMENT OF ALGORITHMIC THINKING SKILLS IN EARLY AND PRESCHOOL EDUCATION L. 13th International Conference on Education and New Learning Technologies.
- Foti, P., Rellia, M. (2020). ST(R)E(A)M kai Ekpaideftiki Rompotiki, Athina: Grigori.

Επαυξημένη πραγματικότητα και μουσειοσκευή: Μια σύμπραξη με προοπτικές

*Παπαδόπουλος Στέφανος Παναγιώτης, Δάσκαλος, Υπ.Διδ., Ιόνιο Πανεπιστήμιο, TABM
Στάμου Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, TABM*

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η τεχνολογική εξέλιξη έχει δημιουργήσει ποικίλες και εύχρηστες εφαρμογές, μέσω των οποίων γεφυρώνονται δυο κόσμοι, ο φυσικός και ο ψηφιακός. Η Επαυξημένη Πραγματικότητα (Augmented Reality) αποτελεί μια από αυτές ούσα κυρίως μια τεχνολογία μετασχηματισμού με κύριο στόχο να συμπληρώσει τις παρεχόμενες πληροφορίες του φυσικού κόσμου. Αν και η ιδέα της Επαυξημένης Πραγματικότητας έχει τις ρίζες της ήδη από τις αρχές του 20ου αιώνα, η πρώτη εφαρμογή της φαίνεται να εντοπίζεται το πρώτο διάστημα του 1990. Τότε χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες απεικόνισης αεροσκαφών για κατασκευαστικούς λόγους καθώς και για να απεικονίστούν οδηγίες συντήρησης εκτυπωτών. Παράλληλα σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από ταχεία τεχνολογική πρόοδο και εξελισσόμενα εκπαιδευτικά πρότυπα, τα μουσεία στέκονται αφενός ως θεματοφύλακες της πολιτιστικής κληρονομιάς και αφετέρου ως αποθετήρια γνώσης. Ειδικότερα, η Μουσειοσκευή αποτελεί ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό εργαλείο που έχει σχεδιαστεί ως αρωγός και διευκολυντής των μαθησιακών εμπειριών τόσο εντός όσο και εκτός των τοίχων του μουσείου. Με αφορμή κάποιο μουσειακό έκθεμα η Μουσειοσκευή περιλαμβάνει συνήθως ψηφιακά και φυσικά στοιχεία, που ενσωματώνονται άψογα για να παρέχουν στους χρήστες διαδραστικές και προσαρμόσιμες μαθησιακές εμπειρίες. Η Επαυξημένη Πραγματικότητα και η Μουσειοσκευή διακρίνονται από ποικιλία προοπτικών καθώς χρησιμοποιούνται σε διάφορα περιβάλλοντα και περιστάσεις όπως είναι τα ίδια τα μουσεία και τα πολιτιστικά ιδρύματα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και οι ψηφιακές περιηγήσεις, ο τουρισμός και οι παρεχόμενες υπηρεσίες του, οι εκθέσεις, αλλά και η τυπική εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: επαυξημένη πραγματικότητα, μουσειοσκευή, εκπαίδευση

Augmented Reality and Museum Kit: A partnership with prospective

*Papadopoulos Stefanos Panagiotis, Teacher, Phd Candidate, ILAM Ionian University
Stamou Sofia, Assistant Professor, ILAM, Ionian University*

Abstract

In recent years, the advancement of technology has created various easy-to-use applications, through which two worlds are bridged, the physical and the digital. Augmented Reality (AR) is one of them, mainly a transformational technology with the main goal of supplementing the information provided by the physical world. Although the idea of AR has its roots as far back as the beginning of the 20th century, its first application seems to be found in the early 1990s. At the time it was used for aircraft display for manufacturing purposes as well as the display of printer maintenance instructions. In

the present day, in an era characterized by rapid technological progress and evolving educational standards, museums serve a dual role as custodians of cultural heritage as well as repositories of knowledge. Museum equipment is an innovative educational tool designed to assist and facilitate learning experiences both inside and outside the museum walls. Using a museum exhibit as a starting point, a museum kit usually includes digital and physical elements, seamlessly integrated to provide users with interactive and customizable learning experiences. AR and museum equipment are used in various contexts such as museums and cultural institutions themselves, distance education and digital tours, tourism and its services, exhibitions, but also formal education.

Key-words: augmented reality, museum kit, education

Εισαγωγή

Η Επαυξημένη Πραγματικότητα (Augmented Reality) είναι μια τεχνολογία αιχμής η οποία χρησιμοποιεί ψηφιακά στοιχεία, όπως εικόνες, βίντεο και τα εμφανίζει στον πραγματικό κόσμο (Azuma et al., 2001). Σε αντίθεση με την Εικονική Πραγματικότητα (Virtual Reality), η οποία βυθίζει τους χρήστες σε ένα πλήρως προσομοιωμένο περιβάλλον, η Επαυξημένη Πραγματικότητα βελτιώνει το φυσικό περιβάλλον επικαλύπτοντας εικονικά στοιχεία σε αυτό. (Ashtari et al., 2020). Η πρώτη επίσημη χρήση της εφαρμογής πραγματοποιήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1990 για κατασκευαστικούς σκοπούς (Carmigniani et al., 2011). Οι εφαρμογές της Επαυξημένης Πραγματικότητας συνήθως περιλαμβάνουν τη χρήση συσκευών, όπως smartphone, tablet, έξυπνα γυαλιά ή ακουστικά εξοπλισμένα με κάμερες, αισθητήρες και οθόνες για να συνδυάζουν ψηφιακό περιεχόμενο με τον πραγματικό κόσμο (Billinghurst & Duenser, 2012· Kipper & Rampolla, 2016).

Επαυξημένη Πραγματικότητα

Εκπαίδευση

Οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να χρησιμοποιήσουν εφαρμογές Επαυξημένης Πραγματικότητας για να οπτικοποιήσουν σύνθετες έννοιες, να εξερευνήσουν ιστορικά γεγονότα, να μελετήσουν διακριτά εικονικούς οργανισμούς ή να διεξάγουν εικονικά πειράματα, βελτιώνοντας την κατανόηση και τη διατήρηση πληροφοριών. Συνάμα, η Επαυξημένη Πραγματικότητα επιτρέπει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την εξ αποστάσεως συνεργασία, επιτρέποντας στους μαθητές να συμμετέχουν σε εικονικές διαλέξεις, προσομοιώσεις και ομαδικές δραστηριότητες από οπουδήποτε στον κόσμο (Yuen, Yaoyuneyong & Johnson, 2011· Billinghurst & Duenser, 2012· Bower et al., 2014). Ίσως το πιο εντυπωσιακό και ελκυστικό χαρακτηριστικό της Επαυξημένης Πραγματικότητας και της εκπαιδευτικής της χρήσης είναι η δυνατότητα η οποία δίνεται στον εκάστοτε μαθητή/ μαθήτρια να αλληλεπιδράσει με αντικείμενα, χώρους ή έννοιες δοσμένη σε τρισδιάστατη μορφή (Koutromanos, Sofos & Avraamidou, 2015).

Υγεία

Οι χειρουργοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν συστήματα χειρουργικής πλοήγησης ενισχυμένα με Επαυξημένη Πραγματικότητα για να επικαλύψουν ιατρικές εικόνες, δεδομένα ασθενών και ανατομικά μοντέλα στο σώμα του ασθενούς κατά τη διάρκεια των διαδικασιών, διευκολύνοντας την ακρίβεια και ελαχιστοποιώντας τους κινδύνους. Επιπλέον, οι εφαρμογές Επαυξημένης Πραγματικότητας υποστηρίζουν την ιατρική εκπαίδευση, επιτρέποντας στους μαθητές να εξασκήσουν τις χειρουργικές τεχνικές, να οπτικοποιήσουν ειδικά σε περιπτώσεις ανατομίας και να αλληλεπιδράσουν με ασθενείς σε ρεαλιστικά προσομοιωμένα περιβάλλοντα (Zue et al., 2014).

Βιομηχανία

Η Επαυξημένη Πραγματικότητα ενισχύει την παραγωγικότητα, την αποδοτικότητα και την ασφάλεια παρέχοντας στους εργαζόμενους πρόσβαση σε πραγματικό χρόνο σε πληροφορίες και οδηγίες που χρειάζονται. Τα έξυπνα γυαλιά ή οι φορητές συσκευές με δυνατότητα Επαυξημένης Πραγματικότητας μπορούν να καθοδηγήσουν τους τεχνικούς σε περίπλοκες διαδικασίες συναρμολόγησης, να παρέχουν οδηγίες συντήρησης και να επικαλύπτουν δείκτες κατάστασης εξοπλισμού ή προειδοποιήσεις ασφαλείας, μειώνοντας τα σφάλματα και το χρόνο διακοπής λειτουργίας. Ακόμη, η Επαυξημένη Πραγματικότητα υποστηρίζει την εξ αποστάσεως βοήθεια αλλά και εκπαίδευση, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στους ειδικούς να παρέχουν καθοδήγηση ώστε να αντιμετωπιστούν προβλήματα σε πραγματικό χρόνο (De Pace, Manuri & Sanna, 2018).

Εμπόριο και μάρκετινγκ

Οι έμποροι λιανικής μπορούν να χρησιμοποιήσουν εφαρμογές Επαυξημένης Πραγματικότητας για να επιτρέψουν στους πελάτες να κάνουν προεπισκόπηση των επίπλων στα σπίτια τους, να δοκιμάσουν εικονικά ρούχα ή αξεσουάρ ή να οπτικοποιήσουν πώς θα φαίνονται τα προϊόντα σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Οι καμπάνιες προώθησης προϊόντων οι οποίες βασίζονται σε εφαρμογές Επαυξημένης Πραγματικότητας φαίνεται να προσελκύουν τους καταναλωτές με διαδραστικές διαφημίσεις, παιχνίδια ή εμπειρίες που γειτνιάζουν τον ψηφιακό και φυσικό χώρο, αυξάνοντας την αναγνωρισιμότητα της επωνυμίας (Kannaiah & Shanthi, 2015).

Αρχιτεκτονική και Σχεδιασμός

Οι αρχιτέκτονες μπορούν να χρησιμοποιήσουν εφαρμογές Επαυξημένης Πραγματικότητας για να επικαλύψουν σχέδια κτιρίων σε εργοτάξια, να οπτικοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι κατασκευές θα αλληλεπιδράσουν με το περιβάλλον τους και να εντοπίσουν πιθανά ελαττώματα και λάθη σχεδιασμού. Επιπρόσθετα, οι εφαρμογές Επαυξημένης Πραγματικότητας υποστηρίζουν τις παρουσιάσεις πελατών, επιτρέποντας στους ενδιαφερόμενους να βιώσουν και να αλληλεπιδράσουν με αρχιτεκτονικά σχέδια (Vilar, Filgueiras & Rebelo, 2022).

Ψυχαγωγία και παιχνίδι

Ένα από τα πιο δημοφιλή παιχνίδια Επαυξημένης Πραγματικότητας είναι το Pokémon GO. Στο συγκεκριμένο οι παίκτες επιτρέπεται να εξερευνούν τοποθεσίες του πραγματικού κόσμου και να αλληλεπιδρούν με εικονικούς χαρακτήρες. Η Επαυξημένη Πραγματικότητα καθώς και η Εικονική Πραγματικότητα μπορούν να προσφέρουν μοναδικές εμπειρίες διασκέδασης και ψυχαγωγίας, αλλά και να προσομοιώνουν επισκέψεις σε μουσεία και ζωντανές εκδηλώσεις παρέχοντας διαδραστική αφήγηση (Thomas, 2012· Kaimara et al., 2021).

Μουσειοσκευή

Θα μπορούσε να ειπωθεί πως η Μουσειοσκευή αντιπροσωπεύει μια ολοκληρωμένη εργαλειοθήκη που έχει σχεδιαστεί για να αυξάνει τις μουσειακές εμπειρίες μέσω ενός συνδυασμού ψηφιακών και φυσικών στοιχείων. Η αφορμή συνήθως δίνεται από ένα μουσειακό έκθεμα ή μια ομάδα εκθεμάτων και ακολουθώντας τις επιταγές της Νέας Μουσειολογίας και της Μουσειοπαιδαγωγικής δομείται ένα συγκεκριμένο κουτί η χρήση του οποίου λαμβάνει χώρα στον εντός αλλά και εκτός του μουσειακού χώρου (Νικονάνου, 2012).

Ένας από τους βασικούς στόχους των Μικροσυσκευών είναι η ενίσχυση της προσοχής των επισκεπτών παρέχοντας εξατομικευμένες και ελκυστικές εμπειρίες προσαρμοσμένες στα εκάστοτε ενδιαφέροντα και προτιμήσεις. Οι επισκέπτες μπορούν να χρησιμοποιήσουν μια Μουσειοσκευή για να εισέλθουν σε περιεχόμενο, πληροφορίες αλλά και πόρους πολυμέσων που σχετίζονται με τα εκθέματα των μουσείων, τα τεχνουργήματα και τις ιστορικές αφηγήσεις. Μέσω ειδικά σχεδιασμένων λειτουργιών, όπως διαδραστικά κουίζ και προκλήσεις παιχνιδιών, οι επισκέπτες ενθαρρύνονται να εξερευνήσουν, να ανακαλύψουν και να αλληλεπιδράσουν με τις συλλογές μουσείων. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της Μουσειοσκευής είναι η εκπαιδευτική της αξιοποίηση. Ειδικότερα, το προσεκτικά σχεδιασμένο κουτί μπορεί να συμπληρώσει και να υποστηρίξει την παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη παρέχοντας στους μαθητές εικονική πρόσβαση σε συλλογές μουσείων, ιστορικούς χώρους και πολιτιστικά ορόσημα. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές μπορούν να πάρουν μέρος σε μαθησιακές δραστηριότητες, να οραματιστούν αφηρημένες έννοιες και να αποκτήσουν βαθύτερη εκτίμηση για την ιστορία, την επιστήμη, την τέχνη και τον πολιτισμό (Moreno et al., 2016· Novak, K., & Hulsbosch, 2012).

Η Μουσειοσκευή δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν διαδραστικά σχέδια μαθημάτων, εικονικές εκδρομές και συνεργατικές μαθησιακές εμπειρίες που καλύπτουν διαφορετικά στύλ μάθησης και προάγουν τις δεξιότητες κριτικής σκέψης. Αξιοποιώντας τις ψηφιακές τεχνολογίες, οι Μουσειοσκευές επεκτείνουν την εμβέλεια των μουσείων πέρα από τα φυσικά όρια, επιτρέποντας στο απομακρυσμένο κοινό να εξερευνήσει και να αλληλεπιδράσει με συλλογές μουσείων από οπουδήποτε στον κόσμο. Οι εικονικές περιηγήσεις στα μουσεία, οι ξεναγήσεις και οι διαδικτυακές

εκθέσεις που διευκολύνονται, παρέχουν σε άτομα με αναπηρίες, ευπαθείς ομάδες και απομακρυσμένους μαθητές ίσες ευκαιρίες πρόσβασης και εκτίμησης των πολιτιστικών θησαυρών. Τα μουσεία μπορούν να συνεργαστούν με προγραμματιστές τεχνολογίας, δημιουργούς περιεχομένου, εκπαιδευτικούς και ενδιαφερόμενους φορείς της κοινότητας για να αναπτύξουν προσαρμοσμένες εμπειρίες Μουσειοσκευών που καλύπτουν συγκεκριμένο κοινό, θέματα ή στόχους. Μέσω συνεργατικών πρωτοβουλιών, τα μουσεία μπορούν να εκμεταλλευτούν τη συλλογική τεχνογνωσία και τη δημιουργικότητα διαφορετικών ενδιαφερομένων για να επαναλάβουν τις εμπειρίες των μουσείων, να ενισχύσουν τις πολιτιστικές αφηγήσεις και να εμπνεύσουν την κοινωνική αλλαγή (MacDonald et al., 2017· Moreno et al., 2016· Novak & Hulsbosch, 2012).

Εκτός από τον εμπλουτισμό των μουσειακών εμπειριών, οι Μουσειοσκευές διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στον εκδημοκρατισμό της πρόσβασης στην πολιτιστική κληρονομιά και στην προώθηση της συμπερίληψης. Αξιοποιώντας τις ψηφιακές τεχνολογίες, οι Μουσειοσκευές επεκτείνουν την εμβέλεια των μουσείων πέρα από τα φυσικά όρια, επιτρέποντας στο απομακρυσμένο κοινό να εξερευνήσει και να αλληλεπιδράσει με συλλογές μουσείων από οπουδήποτε στον κόσμο. Οι εικονικές περιηγήσεις στα μουσεία, οι ξεναγήσεις και οι διαδικτυακές εκθέσεις που διευκολύνονται από τη Μουσειοσκευή παρέχουν σε άτομα με αναπηρίες, ευπαθείς ομάδες και απομακρυσμένους μαθητές ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στους πολιτιστικούς θησαυρούς (Νικονάνου, 2012· Fortuna et al., 2023).

Συμπεράσματα

Καθώς πλοηγούμαστε στα ψηφιακά σύνορα του 21ου αιώνα, οι Μουσειοσκευές αναδεικνύονται ως μετασχηματιστικά εργαλεία που επαναπροσδιορίζουν το τοπίο των μουσειακών εμπειριών. Συνδυάζοντας την ψηφιακή καινοτομία με την πολιτιστική κληρονομιά, οι Μουσειοσκευές δίνουν τη δυνατότητα στους επισκέπτες να ξεκινήσουν ενδιαφέροντα ταξίδια ανακάλυψης, μάθησης και σύνδεσης με το παρελθόν. Καθώς τα μουσεία ενστερνίζονται τις δυνατότητες των Μουσειοσκευών, ανοίγουν το δρόμο για ένα μέλλον όπου οι πολιτιστικοί θησαυροί είναι προσβάσιμοι, διαδραστικοί και σημαντικοί σε διαφορετικά κοινά σε όλο τον κόσμο. Σε αυτήν την εποχή των Μουσειοσκευών, τα όρια μεταξύ της φυσικής και της ψηφιακής σφαίρας διαλύονται, δημιουργώντας μια νέα εποχή εξερεύνησης, διαφώτισης και εκτίμησης της πολιτιστικής κληρονομιάς.

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, η Επαυξημένη Πραγματικότητα έχει τεράστιες δυνατότητες να βελτιώσει την αλληλεπίδραση ανθρώπου-υπολογιστή, να φέρει επανάσταση σε διάφορους κλάδους και να εμπλουτίσει τις καθημερινές εμπειρίες ενσωματώνοντας απρόσκοπτα το ψηφιακό περιεχόμενο με τον πραγματικό κόσμο. Καθώς η τεχνολογία της Επαυξημένης Πραγματικότητας συνεχίζει να εξελίσσεται και να γίνεται ευρέως γνωστή και εύχρηστη, η σημασία της σε διάφορους τομείς αναμένεται να αυξηθεί, οδηγώντας την καινοτομία, τη δημιουργικότητα και τις μεταμορφωτικές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο εργαζόμαστε, μαθαίνουμε, επικοινωνούμε και αλληλεπιδρούμε με

τον κόσμο γύρω μας. Κάνοντας ένα βήμα παραπέρα είναι καιρός η σύμπραξη της τεχνολογίας αιχμής όπως είναι η Επαυξημένη Πραγματικότητα με τις επιταγές δημιουργίας και χρήσης της Μουσειοσκευής να δοκιμαστεί πιο μεθοδικά και προγραμματισμένα στην τυπική εκπαίδευση. Οι δυνατότητες που παρέχονται ίσως βοηθήσουν ουσιαστικά τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους μαθητές, εντός της σχολικής τάξης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Alexandri, E., & Tzanavara, A. (2014). New technologies in the service of museum education. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 12(2), 317-320.
- Ashtari, N., Bunt, A., McGrenere, J., Nebeling, M., & Chilana, P. K. (2020, April). Creating augmented and virtual reality applications: Current practices, challenges, and opportunities. In *Proceedings of the 2020 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 1-13).
- Azuma, R., Baillot, Y., Behringer, R, Feiner, S., Julier, S., & MacIntyre, B. (2001). Recent Advances in Augmented Reality. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 21(6), 34-47.
- Billinghurst, M., & Duenser, A.. (2012). Augmented Reality in the Classroom. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 32(2), 59-63.
- Billinghurst, M., & Duenser, A.. (2020). "Augmented Reality in the Classroom". *IEEE Computer Graphics and Applications*, 32(2), 59-63.
- Bower, M., Howe, C., McCredie, N., Robinson, A., & Grover, D. (2014). Augmented Reality in education – cases, places and potentials. *Educational Media International*, 51(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/09523987.2014.889400>
- Carmigniani, J., Furht, B., Anisetti, M., Ceravolo, P., Damiani, E., & Ivkovic, M. (2011). Augmented reality technologies, systems and applications. *Multimedia tools and applications*, 51, 341-377. <https://doi.org/10.1007/s11042-010-0660-6>
- Cildir, Z. & Karadeniz C. (2014). Museum, Education and Visual Culture Practices: Museums in Turkey. *American Journal of Educational Research*, 2014, Vol. 2, No. 7, 543-551. *Museums in Turkey. American Journal of Educational Research*, 2014, Vol. 2, No. 7, 543-551.
- De Pace F., Manuri F., & Sanna A. (2018). Augmented Reality in Industry 4.0. *Am J Compt Sci Inform Technol* Vol.6 No.1:17. doi: 10.21767/2349-3917.100017

- Dunleavy, M., Dede, C., & Mitchell, R.. (2009). Affordances and Limitations of Immersive Participatory Augmented Reality Simulations for Teaching and Learning. *Journal of Science Education and Technology*, 18(1), 7-22.
- Fortuna, J., Harrison, C., Eekhoff, A., Marthaler, C., Seromik, M., Ogren, S., & VanderMolen, J. (2023). Identifying Barriers to Accessibility for Museum Visitors Who Are Blind and Visually Impaired. *Visitor Studies*, 26(2), 103-124.
- Izzo, F. (2017). Gaming and Museum. *Journal of US-China Public Administration*, Vol. 14, No. 1, 57-62 doi: 10.17265/1548-6591/2017.01.006
- Kannaiah, D., & Shanthi, R. (2015). The impact of augmented reality on e-commerce. *Journal of Marketing and Consumer Research*, 8, 64-73.
- Kipper, Gregory, & Rampolla, Joseph. (2016). "Augmented Reality: An Emerging Technologies Guide to AR". Elsevier.
- Kaimara, P., Deliyannis, I., Oikonomou, A., Fokides, E., & Miliotis, G. (2021). An innovative transmedia-based game development method for inclusive education. *Digital culture & education*, 13(2), 129-162.
- Koutromanos, G., Sofos, A., & Avraamidou, L. (2015). The use of augmented reality games in education: a review of the literature. *Educational Media International*, 52(4), 253-271.
- López, X., Margapoti, I., Maragliano, R., & Bove, G. (2010). The presence of Web 2.0 tools on museum websites: A comparative study between England, France, Spain, Italy, and the USA. *Museum Management and Curatorship*, 25(2), 235-249.
- MacDonald, E., Johnson, V., Gillies, M., & Johnston, D. (2017). The impact of a museum-based hazard education program on students, teachers and parents. *International journal of disaster risk reduction*, 21, 360-366.
- Moreno, Q. J., Izumoto, C., Kaneko, K., Yonemoto, S., & Kim, D. (2016). Planning and Developing a Museum Outreach Program for Schools Bringing educational content from the museum to the classroom through digital and physical materials. *International Journal of Asia Digital Art and Design Association*, 20(2), 51-59.
- Nikonanou, N.(2012). *Mouseiopaidegogiki. Apo ti theoria stin praxi*: Athina: Patakis.

- Novak, K., & Hulsbosch, M. (2012). Examining Museum Education Kits Using a Cultural Capital Lens: The Positioning of Visual Arts Teachers and their Students within Museum Education Kits. *International Journal of the Inclusive Museum*, 5(3).
- Ntalla, I. (2013). Engaging audiences on ongoing social debates through interactive and immersive exhibits. *International Journal of the Inclusive Museum*, 6(2), 105-116.
- Roussou, Maria, Doulgeridis, Michael, & Katifori, Akrivi. (2016). Augmented Reality for Cultural Heritage: A Systematic Review of Applications and Future Directions. *Journal of Computer Applications in Archaeology*, 1(1), 49-65.
- Thomas, B. H. (2012). A survey of visual, mixed, and augmented reality gaming. *Computers in Entertainment (CIE)*, 10(1), 1-33.
- Vilar, E., Filgueiras, E., & Rebelo, F. (Eds.). (2022). *Virtual and augmented reality for architecture and design*. CRC Press, Taylor & Francis Group.
- Winstanley, C. Learning experiences in museums: harnessing Dewey's ideas on continuity and interaction. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. 46: 4, 424-432. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1445476>
- Yuen, S. C. Y., Yaoyuneyong, G., & Johnson, E. (2011). Augmented reality: An overview and five directions for AR in education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, 4(1), 11.
- Zhu, E., Hadadgar, A., Masiello, I., & Zary, N. (2014). Augmented reality in healthcare education: an integrative review. *PeerJ*, 2, e469.

Πρόληψη σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με μαθησιακά προβλήματα στο Νηπιαγωγείο. / Προτεινόμενες παρεμβάσεις επίλυσης συγκρούσεων

*Κοντοπούλου Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Mentoring Αειφορίας
Γκοτσοπούλου Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Δ.Ε. στην Οργάνωση και Διοίκηση
της Εκπαίδευσης*

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί μια σοβαρή μορφή βίας που ενέχει καταστροφικές επιπτώσεις στην ψυχολογία και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Εκδηλώνεται με διάφορες μορφές, όπως σωματική βία, λεκτική κακοποίηση, κοινωνικό αποκλεισμό και κυβερνοεκφοβισμό. Τα θύματα σχολικού εκφοβισμού συχνά βιώνουν άγχος, φόβο, χαμηλή αυτοεκτίμηση και δυσκολίες στις σχολικές επιδόσεις. Μαθητές, μη τυπικά αναπτυσσόμενοι, νοούνται οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα ή διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, οι οποίοι είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι στον σχολικό εκφοβισμό. Η διαφορετικότητά τους μπορεί να τους κάνει στόχους για πειράγματα και bullying. Η έγκαιρη παρέμβαση στο νηπιαγωγείο είναι απαραίτητη για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με μαθησιακά προβλήματα. Εκπαιδευτικοί και γονείς οφείλουν να συνεργαστούν για να δημιουργήσουν ένα ασφαλές περιβάλλον λαμβάνοντας συχνά μέτρα πρόληψης. Στην παρούσα εργασία θα προβάλλουμε ένα πρόγραμμα πρόληψης επίλυσης συγκρούσεων.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, μαθησιακές δυσκολίες, νηπιαγωγείο, μέτρα πρόληψης.

Abstracts

Prevention of school bullying in students with learning problems in Kindergarten. / Suggested conflict resolution interventions

*Kontopoulou Foteini, Kindergarten Teacher
Gkotsopoulou Vasiliki, Kindergarten Teacher, M.Ed. in Educational Administration*

School bullying is a serious form of violence that has devastating consequences for the psychology and social development of children. It manifests in various forms, such as physical violence, verbal abuse, social exclusion, and cyberbullying. Victims of school bullying often experience anxiety, fear, low self-esteem, and difficulties in their school performance. Students with learning disabilities are particularly vulnerable to school bullying. Their differences can make them targets for teasing and bullying. Early intervention in kindergarten is essential to prevent and address school bullying in students with learning disabilities. Educators and parents must work together to create a safe environment by frequently taking preventive measures. In this paper, we will present a conflict resolution prevention program.

Key-words: school bullying, learning difficulties, kindergarten, prevention measures.

Εισαγωγή

Ο εκφοβισμός είναι διαδεδομένος ως μια επιθετική συμπεριφορά που είναι σκόπιμη και επαναλαμβανόμενη με σκοπό την πρόκληση σωματικής, ψυχολογικής ή κοινωνικής βλάβης. Μπορεί να λάβει τις ακόλουθες μορφές: σωματική βία, λεκτική κακοποίηση, κοινωνικός αποκλεισμός, απειλητικά μηνύματα, εικόνες ή βίντεο μέσω του διαδικτύου ή κινητών τηλεφώνων. Μπορεί να συμβεί οπουδήποτε: στο σχολείο, στο σπίτι, στη γειτονιά ή στο διαδίκτυο. Στη προσπάθεια μας να προστατέψουμε τα παιδιά αποφασίσαμε να τα ενημερώσουμε για τον συγκεκριμένο όρο με απλά λόγια. Βασιζόμενοι στην πρόσφατη βιβλιογραφία, η μελέτη των Ahiruddin et al. (2023) προσφέρει μια χρήσιμη συμβολή στην κατανόηση της επίδρασης της ομαδικής συμβουλευτικής στη συμπεριφορά των θυμάτων εκφοβισμού σε μαθητικό περιβάλλον, όπου αναφέρεται ότι οι συγγραφείς πραγματοποίησαν μια έρευνα με 102 μαθητές της τάξης XI στο SMK Negeri 1 Bogor και διαπίστωσαν ότι οι υπηρεσίες πληροφοριών είχαν σημαντική επίδραση στις προσπάθειες πρόληψης του εκφοβισμού στους μαθητές.

Επίσης λάβαμε υπόψη μας ότι σε πλαίσιο εκφοβισμού τα παιδιά μπορεί να νιώσουν άγχος, φόβο, θλίψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση, ντροπή, ακόμη και κατάθλιψη. Σωματικά, μπορεί να νιώσουν πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι, διαταραχές του ύπνου και απώλεια όρεξης. Στο σχολείο, η προσοχή, η συγκέντρωση και η ικανότητα μάθησης μπορεί να μειωθούν, επηρεάζοντας αρνητικά την απόδοση (Μίντζα, 2019). Κοινωνικά, μπορεί να απομονωθούν, να αποσυρθούν από τις κοινωνικές δραστηριότητες και να δυσκολευτούν να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν φιλίες (Sampson, 2002).

Έχοντας υπόψη μας τους παράγοντες που αυξάνουν τον κίνδυνο να γίνουν θύμα ή δράστης εκφοβισμού: τα προσωπικά χαρακτηριστικά όπως η διαφορετικότητα (π.χ. μαθησιακές δυσκολίες, σωματικά χαρακτηριστικά), η έλλειψη αυτοπεποίθησης και κοινωνικών δεξιοτήτων τους καθιστούν πιο ευάλωτους. Ένα οικογενειακό περιβάλλον με εκδηλώσεις βίας και εκφοβισμού μπορεί επίσης να παίζει ρόλο (Κάργα & Νάκου, 2013). Τέλος, το σχολικό περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένης της έλλειψης εποπτείας, της ανοχής του εκφοβισμού και του αρνητικού κλίματος στην τάξη, μπορεί επίσης να συμβάλει στον εκφοβισμό. Θεωρήσαμε αναγκαίο να ασχοληθούμε με την πρόληψη για την αποφυγή των συγκρούσεων.

Το δείγμα

Το δυναμικό των μαθητών των δύο σχολείων 3ου και 6ου Νηπιαγωγείων Μεγάρων Αττικής ήταν μαθητές με ποικίλα πολυπολιτισμικά στοιχεία και πλούσια και διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα.

Σύνολο μαθητών για το 3^ο νηπιαγωγείο σχ. Έτος 2023-24= 75 παιδιά

Σύνολο μαθητών για το 6^ο νηπιαγωγείο σχ. Έτος 2023-24= 50 παιδιά

Αναγκαιότητα για τα Νηπιαγωγεία μας

Καθώς στο δείγμα μας έχουμε μαθητές με ποικίλα πολυπολιτισμικά στοιχεία και πλούσια και διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα, καθώς και Μ.Δ. θεωρήσαμε απαραίτητο να επιμορφωθούμε, να επιμορφώσουμε τους εκπαιδευτικούς μας σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις και να ενημερώσουμε γονείς και παιδιά. Στο νηπιαγωγείο τα παιδιά και κυρίως τα μη τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά που χαρακτηρίζονται από μαθησιακές δυσκολίες γίνονται συχνά στόχος εκφοβισμού και κακοποίησης από τους συνομηλίκους τους (Παυλίδης, 2016).

Οι δράσεις των Νηπιαγωγών

Οι νηπιαγωγοί ακολούθησαν διαδικασίες, όπως παρουσιάζονται :

Ενίσχυση της ομιλίας με γλωσσικές ασκήσεις: Η νηπιαγωγός ενθαρρύνει τα παιδιά παρέχοντάς του χρόνο και χώρο για να εκφραστούν, χρησιμοποιώντας απλή γλώσσα και κάνοντας συχνές ερωτήσεις. Μπορεί επίσης να τα βοηθήσει να μάθουν νέες λέξεις και φράσεις, χρησιμοποιώντας οπτικά βοηθήματα και παιχνίδια. Η παρέμβαση αυτή στηρίζεται στη θεωρία της Chlapana (2018) που αναφέρει ότι για να βελτιώσουν την ομιλία των παιδιών του νηπιαγωγείου, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή, να χρησιμοποιούν απλή γλώσσα, να συνδέουν τα θέματα με προσωπικές εμπειρίες και να εξασφαλίζουν ισότιμη συμμετοχή στις συζητήσεις.

Η παρούσα κριτική εστιάζει στην αξιολόγηση της μελέτης των Voltmer et al. (2021) με τίτλο "Teaching the Teachers About Language Support Strategies: Effects on Young Children's Language Development", όπου αναφέρεται ότι: *«Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι οι σύνθετες γλωσσικές ικανότητες επεξεργασίας στα μικρά παιδιά μπορούν να προωθηθούν με μια παρέμβαση υπό την ηγεσία του δασκάλου στην προσχολική εκπαίδευση. Οι βελτιωμένες γλωσσικές δεξιότητες θα προωθήσουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική επιτυχία όλων των παιδιών στο σχολείο.»*

Κανόνες και ρουτίνες: Η νηπιαγωγός θέτει σαφείς και σταθερούς κανόνες στην τάξη, βεβαιώνοντας ότι οι μαθητές τους κατανοούν. Μπορεί επίσης να δημιουργήσει ρουτίνες για καθημερινές δραστηριότητες, ώστε τα παιδιά να νιώθουν ασφάλεια και προβλεψιμότητα.

Θετική ενίσχυση: Η νηπιαγωγός είναι σημαντικό να επιβραβεύει τα παιδιά για την προσπάθειά τους και για την πρόδοό τους. Καθώς και να εφαρμόζει δραστηριότητες συναισθηματικής αγωγής, όπως προτείνονται και στο εγχειρίδιο βήματα για τη ζωή.

Ενίσχυση της ενσυναίσθησης και του σεβασμού: Δραστηριότητες ρόλων: Τα παιδιά υποδύονται θύτες, θύτες και παρατηρητές εκφοβισμού για να κατανοήσουν τα συναισθήματα και τις επιπτώσεις του εκφοβισμού. Συζητήσεις: Συζητήσεις για τα είδη

εκφοβισμού, τα σημάδια και τις συνέπειες του εκφοβισμού. Παιχνίδια συνεργασίας: Ενθάρρυνση της ομαδικής εργασίας και της αλληλεγγύης μέσω παιχνιδιών.

Προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης: Ομαδοποίηση: Δημιουργία ομοιογενών ομάδων με βάση τις μαθησιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα. Συνεργασία: Ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες σε δραστηριότητες.

Μοντελοποίηση: Προβολή θετικών προτύπων συμπεριφοράς από εκπαιδευτικούς και άλλους ενήλικες.

Στρατηγικές ενίσχυσης για μαθητές που χρήζουν υποστήριξης

Αξιολόγηση: Η πρώτη κίνηση οφείλει να είναι η αξιολόγηση των δυσκολιών από ειδικούς (λογοθεραπευτές, ψυχολόγους), για τον εντοπισμό τυχόν διαταραχών ή μαθησιακών δυσκολιών, μαθητές που εμφανίζουν δυσκολίες.

Συνεργασία: Η στενή συνεργασία μεταξύ οικογένειας, νηπιαγωγού και ειδικών είναι απαραίτητη για την υλοποίηση ενός ολοκληρωμένου πλάνου υποστήριξης.

Ενίσχυση επικοινωνίας: Λογοθεραπεία, οπτικά βοηθήματα, εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας (π.χ., εικόνες) μπορούν να βοηθήσουν τα μη τυπικά παιδιά να εκφραστούν αποτελεσματικά, όπως σύστημα ΜΑΚΑΤΟΝ, καρτέλες, ηχητικά βιβλία και άλλα.

Κοινωνικές δεξιότητες: Εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες, ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, τόνωση της αυτοεικόνας, παιχνίδια που δένουν την ομάδα και διαμορφώνουν κλίμα σεβασμού και αλληλοϋποστήριξης.

Θετική ενίσχυση: Η επιβράβευση της προσπάθειας και της προόδου των παιδιών με διαβαθμισμένο έπαινο λειτουργεί ως εργαλείο διαμόρφωσης συμπεριφοράς με αξίες και στάσεις ζωής που εμπνέουν την συνεργασία και την αλληλοβοήθεια.

Διαχείριση συμπεριφοράς: Στρατηγικές διαχείρισης της παρορμητικότητας και της έντονης αντίδρασης στους κανόνες μπορούν να βοηθήσουν στην ομαλή ένταξη του στο σχολικό περιβάλλον και στην αυτορρύθμιση τους με θετικό τρόπο, όπως στρατηγικές αρνητικής συμπεριφοράς, εκπαίδευση των παιδιών σε τεχνικές διαχείρισης του θυμού και αρνητικών συναισθημάτων.

Ενημέρωση γονέων

Ο όρος «Γονεϊκή εμπλοκή» είναι πολυδιάστατος και χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο, οι οποίες στοχεύουν στην υποστήριξη των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μπόνια κ.ά.,

2008). Η συνεργασία βασίζεται στην εμπιστοσύνη και τον αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Ακολουθούν βασικές στρατηγικές:

Ενημερωτικές συναντήσεις : Πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις για την ενημέρωση των γονέων σχετικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού και την αναγκαιότητα της πρόληψης με την ενίσχυση προγράμματος συναισθηματικής αγωγής.

Συχνή επικοινωνία : Διατηρήθηκε τακτική επαφή με τους γονείς για να συζητηθούν οι ανησυχίες, τόσο ατομικά όσο και σε ομάδες για επίμαχα θέματα της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου καθώς και της ομαλής φοίτησης των παιδιών τους.

Εξασφαλισμένοι διάλογοι επικοινωνίας: Δημιουργήθηκαν ανοικτοί διάλογοι επικοινωνίας στους οποίους οι γονείς είχαν εύκολη πρόσβαση, συμπεριλαμβανομένων του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, του τηλεφώνου και των διαδικτυακών φόρουμ προκειμένου το σχολείο να δέχεται και την προσφορά τους όπως σε θέματα καλλωπισμού του αύλειου χώρου – δεντροφυτέματα.

Εκπαίδευση γονέων: έξι ώρες εκπαίδευσης σχετικά με την ενσυναίσθηση, το παιχνίδι ρόλων, τη διαχείριση συγκρούσεων και τη συμβουλευτική. Η συνεργασία με τους γονείς αποτελεί θεμέλιο λίθο για την πρόληψη και άλλοτε αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού στο νηπιαγωγείο.

Μέσω της ανοιχτής επικοινωνίας, της συνεργασίας και της κοινής προσπάθειας, μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον όπου όλα τα παιδιά μπορούν να ευδοκιμήσουν. Σύμφωνα και με το άρθρο του Jered et al. (2014) επιβεβαιώνεται ότι η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης του εκφοβισμού μπορεί να ωφεληθεί από τη χρήση μοντέλων συμμετοχής των γονέων, όπως το πλαίσιο του Epstein και του van Voorhis, για την αποτελεσματική εμπλοκή των γονέων σε παρεμβάσεις κατά του εκφοβισμού.

Ευαισθητοποίηση της τάξης-Ομάδες υποστήριξης

Η ευαισθητοποίηση της τάξης και η δημιουργία ομάδων υποστήριξης αποτελούν αποτελεσματικά εργαλεία για την πρόληψη και αντιμετώπιση του bullying στο νηπιαγωγείο, όπως αναφέρει και η Lisbeth et al. (2022) στο άρθρο ότι διερεύνησε τις εμπειρίες των παιδιών, των μητέρων και της σχολικής νοσοκόμας σχετικά με τον εκφοβισμό και τις ομάδες υποστήριξης και διαπίστωσε ότι η συνεργασία ως ομάδα είναι σημαντική για την πρόληψη του εκφοβισμού και η σχολική νοσοκόμα ανέφερε ότι ήταν χαρούμενη που είχε την ομάδα υποστήριξης ως εργαλείο.

Η δημιουργία ομάδων υποστήριξης και η ευαισθητοποίηση στα νηπιαγωγεία μπορούν να προλάβουν και να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό προωθώντας ένα ασφαλές περιβάλλον για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, γεγονός που συνάδει με την πολύπλευρη στρατηγική παρέμβασης που προτείνεται στην εργασία (Zhu, 2023).

Ενθαρρύνουμε τον ανοιχτό και ειλικρινή διάλογο για το bullying στην τάξη. Μιλήσαμε στα παιδιά με απλό τρόπο για το τι είναι ο εκφοβισμός και χρησιμοποιήσαμε ιστορίες, τραγούδια, παιχνίδια και άλλες δραστηριότητες για να ευαισθητοποιήσουμε τα παιδιά για τις επιπτώσεις του bullying και να προωθήσουμε την ενσυναίσθηση και τον σεβασμό προς τους άλλους. Συνεργαστήκαμε με τα παιδιά για να δημιουργήσουμε κανόνες τάξης που να απαγορεύουν τον εκφοβισμό και να προωθούν την καλοσύνη και την αλληλοβοήθεια. Ενθαρρύνουμε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες και να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.

Παράλληλα δημιουργήσαμε μικρές ομάδες υποστήριξης για παιδιά που δυσκολεύονται να διαχειριστούν τις κοινωνικές τους σχέσεις, ώστε να τα ενθαρρύνουμε και να τα προστατέψουμε. Συνεργαστήκαμε, λοιπόν, με τα παιδιά για να δημιουργήσετε κανόνες τάξης που να απαγορεύουν τον εκφοβισμό και να προωθούν την καλοσύνη και την αλληλοβοήθεια. Ενθαρρύνουμε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες και να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Παράλληλα δημιουργήσαμε μικρές ομάδες υποστήριξης για παιδιά που έχουν βιώσει bullying ή που δυσκολεύονται να διαχειριστούν τις κοινωνικές τους σχέσεις.

Στα πλαίσια του κονστρουκτιβισμού, ένα ψηφιακό κόμικς χτίζεται μαζί με τα παιδιά ώστε να τα προσανατολίζουμε σε σταθερές αξίες και στάσεις. Αποτυπώσαμε τις δράσεις, δηλαδή, μικρών σεναρίων και τα παιχνίδια ρόλων που υλοποιήσαμε στη τάξη, σε μορφή μικρών βιβλίων με εικονογράφηση από τα παιδιά, προκειμένου να επιτύχουμε διαμορφωτικές στάσεις καλής συμπεριφοράς και να αποκτήσουν τα παιδιά γνώσεις και δεξιότητες. Η κινούμενη, διαδραστική εφαρμογή ευαισθητοποίησε αποτελεσματικά τα παιδιά σχετικά με τον εκφοβισμό και ανέδειξε τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών για την προώθηση της ενσυναίσθησης και του σεβασμού (Navas & Armendariz, 2023). Είναι γεγονός ότι η βιωματική και αλληλεπιδραστική μάθηση αποτυπώνει την επιτυχία.

Τελικά συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν καλύτερη κατανόηση του εκφοβισμού προκειμένου να εφαρμόσουν αποτελεσματικές παρεμβάσεις με τη συμμετοχή των οικογενειών. Αυτό συμβαίνει επειδή η τρέχουσα αντίληψη συχνά κατηγορεί μόνο την οικογένεια, εμποδίζοντας τα μέτρα πρόληψης που βασίζονται στο σχολείο (Salgado et al., 2020). Ο εκφοβισμός έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ψυχική υγεία, οδηγώντας σε μοναξιά, κατάθλιψη, οικογενειακές συγκρούσεις, απομόνωση τόσο για τον θύτη όσο και για τον στόχο. Οι παρεμβάσεις στο σχολείο και στην οικογένεια μπορούν να αυξήσουν την αυτοεκτίμηση και την ευημερία (Matos et al., 2020), μέσα από προγράμματα πρόληψης, ενημέρωσης, παιχνίδια ρόλων, κόμικς, τακτική και ειλικρινή επικοινωνία.

Είναι γεγονός ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν επαρκείς γνώσεις σχετικά με τον εκφ Kim, Y. W. (2023). Qualitative case analysis on the aspect of schools'

concealment of school violence. *Gyoyuk Jeongchihak Yeon-gu/Gyoyug Jeongchihag Yeon'gu*, 30(1), 155–187. <https://doi.org/10.52183/kspe.2023.30.1.155>

οβισμό μεταξύ παιδιών σχολικής ηλικίας, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη για βελτιωμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών και προγράμματα ευαισθητοποίησης για την αντιμετώπιση αυτού του σοβαρού προβλήματος (Shamsi et al., 2019). Η μελέτη καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η αντιμετώπιση του εκφοβισμού στα σχολεία είναι ζωτικής σημασίας και ότι προγράμματα όπως το "Εμείς και οι άλλοι" έχουν τη δυνατότητα να μειώσουν τη συμπεριφορά εκφοβισμού και να προάγουν την ψυχική υγεία των μαθητών. Παρεμβάσεις όπως το πρόγραμμα κατά του εκφοβισμού Olweus και το KiVa έχουν επιδείξει επιτυχία στην αντιμετώπιση του παραδοσιακού εκφοβισμού, αλλά απαιτείται περαιτέρω πρόοδος (Smith, 2016).

Η πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού είναι μια συνεχής προσπάθεια που απαιτεί αφοσίωση και δέσμευση από όλους. Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι κάθε παιδί είναι διαφορετικό και έχει τις δικές του ανάγκες. Η πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού δεν αφορά μόνο την αποτροπή αρνητικών συμπεριφορών, αλλά και την προώθηση θετικών αλληλεπιδράσεων και σχέσεων. Δημιουργώντας ένα σχολικό περιβάλλον γεμάτο ενσυναίσθηση, σεβασμό και υποστήριξη, μπορούμε να διασφαλίσουμε ότι όλα τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να μάθουν, να αναπτυχθούν και να ευδοκιμήσουν.

Βιβλιογραφία

- Ahiruddin, A., Rasyid, H., & Prasetyo, R. D. (2023). Pengaruh Layanan Konseling Kelompok pada Perilaku Korban Perundungan di SMK Negeri 1 Bogor. *Journal on Education/Journal on Education*, 5(2), 5095–5101. <https://doi.org/10.31004/joe.v5i2.1246>
- Bonia, A., Brouzos, A., & Kossyvaki, F. (2008). Antilipseis kai stasi ton ekpaideftikon protovathmias ekpaideftis gia tous paragontes pou dyscherainoun ti goneiki emploki sto scholeio. *Epistimoniki Epetirida tis Psychologikis Etaireias Voreiou Ellados*, 6, 69- 95.
- Chlapana Elissavet,. (2018). Enhancing Kindergarten Student Teachers' Conversation Techniques in the Context of their Teaching Practicum. *International journal of humanities and social sciences*
- Donoso, A. P. V. (2022). Intervention and design of a strategic plan against bullying. *Universidad, Ciencia Y Tecnología/Universidad, Ciencia Y Tecnología*, 26(115), 61–68. <https://doi.org/10.47460/uct.v26i115.617>
- Karga, S., & Nakou, I. M. (2013). Oikogeneia kai scholikos ekfovismos: Anaskopisi ton synchronon erevnon. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 20(2), 136-159.

- Katsantonis, I. G., Asimakopoulou, E., & Frounta, M. (2023). O rolos tou ypostiriktikou plaisiou stin anaptyxi tou scholikou ekfovismou: Mia oikosystemiki
- Lisbeth, Gravdal, Kvarme., Ann, Jeanette, Heitman., Lisbeth, Valla. (2022). Support group for a bullied schoolchild: A case study. *British journal of child health*, 3(4):191-198. doi: 10.12968/chhe.2022.3.4.191
- Matos, V. J., Da Silva, J. P., Santos, K. D. A., & Guimarães, V. M. A. (2020). Autoestima e bullying: uma revisão integrativa. *Revista Educar +*, 4(3), 577–590. <https://doi.org/10.15536/reducarmais.4.2020.1904>
- Mintza, N. M. (2019). Scheseis synomilikon kai Scholikos Ekfovismos.
- Navas, E., & Armendariz, S. (2023). Interactive Application with Motion Comics in the School Bullying Awareness Process. In *Smart innovation, systems and technologies* (pp. 219–230). https://doi.org/10.1007/978-981-19-6585-2_20
- Nichita, A., Enache, D., & Rebecca-Eunice, P. (2020). THE BULLYING PHENOMENON IN THE SCHOOL ENVIRONMENT. *Pro Edu*, 2(3), 81–92. <https://doi.org/10.26520/peijes.2020.3.2.81-92>
- Salgado, F. S., De Oliveira, W. A., Da Silva, J. L., Pereira, B., Silva, M. a. I., & Lourenço, L. M. (2020b). Bullying in school environment: the educators' understanding. *Journal of Human Growth and Development*, 30(1), 58–64. <https://doi.org/10.7322/jhgd.v30.9969>
- Sampson, R. (2002). *Bullying in Schools*. U.S. Dept. of Justice, Office of Community Oriented Policing Services, Problem-Oriented Guides for Police Series, No. 12
- Shamsi, N. I., Andrades, M., & Ashraf, H. (2019). Bullying in school children: How much do teachers know? *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 8(7), 2395. https://doi.org/10.4103/jfmpe.jfmpe_370_19
- Smith, P. K. (2016). School-based interventions to address bullying. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 142–164. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.06a>
- Tuckerman, J., Kaufman, J., & Danchin, M. (2020). How to use qualitative methods for health and health services research. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 56(5), 818–820. <https://doi.org/10.1111/jpc.14849>
- Voltmer, K., Hormann, O., Pietsch, M., Maehler, C., & Von Salisch, M. (2021). Teaching the teachers about Language Support Strategies: Effects on Young Children's Language Development. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.660750>

Zhu, Y. (2023). Bullying in School Among Children and Adolescents from Cognitive and Developmental Perspectives: Implications for Prevention Practices. *Studies in Social Science & Humanities*, 2(6), 43–52.
<https://doi.org/10.56397/sssh.2023.06.05>

Ανεστραμμένη τάξη με χρήση τεχνητής νοημοσύνης

Αναστάσιος Μελιόπουλος, Δάσκαλος, M.Sc.

Περίληψη

Στην εκπαίδευση τον τελευταίο καιρό γίνεται έντονη συζήτηση για το εκπαιδευτικό μοντέλο της Ανεστραμμένης Τάξης. Πιο πρόσφατη είναι η συζήτηση για την Τεχνητή Νοημοσύνη και την παιδαγωγική της αξιοποίηση. Μπορούμε αυτά τα δύο να τα συνδυάσουμε για να πετύχουμε καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα; Το άρθρο αυτό προσπαθεί να δώσει απάντηση στο παραπάνω ερώτημα. Πώς δηλαδή μπορεί ένας εκπαιδευτικός να συνδυάσει την ΑΤ και την ΤΝ. Ποια εργαλεία σήμερα υπάρχουν για να το πετύχει αυτό;

Λέξεις-Κλειδιά: Ανεστραμμένη Τάξη, εκπαιδευτική μέθοδος, μεθοδολογία, Τεχνητή Νοημοσύνη.

Anastasios Meliopoulos -Teacher M.Sc.

Abstracts

In education, there has been an intense debate lately about the educational model of the Inverted Classroom. The most recent is the debate on AI and its pedagogical use. Can these two be co-combined to achieve better educational outcomes? This article tries to answer the above question. That is, how can a teacher combine AT and AI. What tools currently exist to achieve this?

Key-words: Inverted Classroom, educational method, methodology, AI

Ανεστραμμένη τάξη με την χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης

Ως γνωστό η Ανεστραμμένη Τάξη (ΑΤ) είναι ένα μοντέλο Μεικτής Μάθησης (ΜΜ) που περιλαμβάνει τρία στάδια. Το πριν από την τάξη, Μέσα στην τάξη και μετά από την τάξη. Το πρώτο και το τελευταίο στάδιο γίνονται εξ αποστάσεως, ενώ το δεύτερο δια ζώσης.

Ας δούμε συνοπτικά τα στάδια.

Πριν την τάξη: Οι μαθητές λαμβάνουν το εκπαιδευτικό υλικό για μελέτη, συνήθως μέσω κάποιας πλατφόρμας, και μπορούν να το δουν όσες φορές θέλουν, να εστιάσουν σε όποια σημεία επιθυμούν, στο δικό τους χώρο και με το δικό τους ρυθμό (Α.Γαριόγ, Ν.Μακροδίμος, Σ.Παπαδάκης, 2021).

Μέσα στην τάξη: Κατά τη διάρκεια του μαθήματος στην αίθουσα διδασκαλίας, οι μαθητές διεκπεραιώνουν μαθησιακές δραστηριότητες διερευνητικού και εποικοδομητικού χαρακτήρα σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους (eclass101.weebly.com, n.d.).

Μετά την τάξη: Αυτό το περιλαμβάνει την εφαρμογή της γνώσης, την επανάληψη και την εμβάθυνση στα διδακτέα περιεχόμενα με το εκπαιδευτικό υλικό, κάτι που δεν συμβαίνει κατά τη διάρκεια των μαθημάτων στην τάξη. (Bergmann, J., Overmyer, J., & Wilie, B., 2011)

Όπως όλα τα μοντέλα μάθησης έτσι και η ΑΤ εξελίσσεται. Ήδη από τότε που πρωτοεμφανίστηκε μέχρι και σήμερα έχει υποστεί τεράστιες αλλαγές που συνδέονται κυρίως με την εξέλιξη της τεχνολογίας. (Meliopoulos, *Istoria kai exelixa tis Anestrammenis Taxis*, 2023)

Η ραγδαία εξέλιξη της ΤΝ και τα νέα εργαλεία που μας δίνει οδηγούν σε αλλαγές και στην ΑΤ. Οι μεγαλύτερες αλλαγές πραγματοποιούνται στα στάδια που γίνονται εξ αποστάσεως, δηλαδή στο πριν και στο μετά από την τάξη. Βέβαια όσο η τεχνολογία της ΤΝ εξελίσσεται, τόσο μεγαλύτερες είναι και οι αλλαγές που θα πραγματοποιηθούν.

Αλλαγές στο στάδιο πριν την τάξη (pre-class)

Στην ΑΤ η επαφή το μαθητή με την παρουσίαση του νέου αντικειμένου (θεωρία και προαπαιτούμενες γνώσεις) γίνεται πριν το μάθημα. Αυτό μπορεί να γίνει είτε με μία παρουσίαση ή συνήθως με ένα σύντομο βίντεο, διαδραστικό ή μη, στα οποία οι μαθητές έχουν πρόσβαση από το σπίτι τους μέσα από μία ψηφιακή πλατφόρμα, όπως είναι η e-me του Ψηφιακού Σχολείου <https://e-me.edu.gr>, η Ηλεκτρονική Σχολική Τάξη (η-τάξη) του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου <https://eclass.sch.gr>, η Υπηρεσία Διαχείρισης Μαθησιακών Δραστηριοτήτων LAMS <http://lams.sch.gr/lams/>, και <https://www.lessonlams.com> και άλλες. (Meliopoulos, *Methodologia tis Anestrammenis Taxis*, 2023) Ως τώρα τις παρουσιάσεις ή τα βίντεο ο εκπαιδευτικός ή τα προετοιμάζε μόνος του ή αξιοποιούσε παρουσιάσεις ή βίντεο σχετικά με τη θεωρία του μαθήματος, που ήδη υπάρχουν στο Διαδίκτυο. (Μροκορού, 2019).

Τώρα όμως δίνεται και μία νέα δυνατότητα. Να ετοιμάσει το υλικό αυτό με τη χρήση της ΤΝ και των κατάλληλων εργαλείων. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να δίνει σε εργαλεία ΤΝ που υπάρχουν στο διαδίκτυο, ακόμα και ελεύθερα, προτροπές με την ύλη θέλει να διδάξει και να δημιουργήσει κατάλληλες παρουσιάσεις ή βίντεο.

Τρία εργαλεία για τη δημιουργία παρουσιάσεων είναι το gamma (<https://gamma.app/>), το slidesgo (<https://slidesgo.com/>) και το edapp (<https://edapp.com/>). Και στα τρία ο εκπαιδευτικός δίνει το προς διδασκαλία κείμενο και η πλατφόρμα το μετατρέπει σε παρουσίαση. Μάλιστα αυτό το κείμενο μπορεί να είναι σύντομο, το θέμα για παράδειγμα που θέλει να διδάξει, ή εκτεταμένο, όπως όλο το κείμενο του μαθήματος. Η ΤΝ δεν αναπαραγάγει απλά το κείμενο, αλλά ή το δημιουργεί ή το τροποποιεί ανάλογα με τα «θέλω» του εκπαιδευτικού. Δίνεται για παράδειγμα η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επιλέξει το στυλ των παρουσιάσεων, το ύφος της γλώσσας που θα χρησιμοποιηθεί, των αριθμών των σελίδων και το πόσο λεπτομερές ή περίληπτικό θα είναι το κείμενο. Έτσι μπορεί να έχει μία ή περισσότερες παρουσιάσεις σε πολύ σύντομο χρόνο. Τα παραπάνω ή αντίστοιχα εργαλεία προσθέτουν στις παρουσιάσεις εικόνες σχετικές με το

κείμενο, που συνήθως είναι ελεύθερες πνευματικών δικαιωμάτων για να κάνουν πιο «ζωντανή» την παρουσίαση.

Αλλά στην περίπτωση που οι εικόνες δεν τον ικανοποιούν και θέλει να τις αντικαταστήσει με άλλες που θεωρεί πιο κατάλληλες μπορεί με άλλα εργαλεία TN να δημιουργήσει δικές του. Τέτοιο εργαλείο είναι για παράδειγμα το bing image creator. Ο εκπαιδευτικός δίνει τις κατάλληλες προτροπές για την εικόνα που θέλει να σχηματίσει, το ύφος της και άλλες παραμέτρους. Με τη μέθοδο αυτό προφυλάσσεται μάλιστα από τη χρήση εικόνων που πιθανώς να έχουν πνευματικά δικαιώματα. Αλλά το θετικότερο είναι ότι μπορεί να δημιουργήσει εικόνες που δεν υπάρχουν στο διαδίκτυο ή αλλού και να ταιριάζουν απόλυτα με αυτό που διδάσκεται. Μπορεί με κατάλληλές προτροπές να «ζωντανέψει» την Αρχαία Ελλάδα ή το Βυζάντιο και να σχηματίσει εικόνα που να συνδέεται άμεσα με το κείμενο. Άλλωστε ένας από τους βασικούς κανόνες της πολυτροπικότητας είναι η συνοχή των τρόπων επικοινωνίας (εικόνας – κειμένου).

Στις παρουσιάσεις αυτές μπορεί να προστεθεί αφήγηση. Και αυτή είναι δυνατόν να γίνει με κατάλληλα εργαλεία TN. Τα εργαλεία αυτά μετατρέπουν το κείμενο σε «φυσική» φωνή, ανάλογα με τις προτιμήσεις του εκπαιδευτικού. Εκτός από το τι φωνή θα ακουστεί, γυναικεία ή ανδρική, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει και το ύφος, τον ρυθμό και άλλες παραμέτρους της ομιλίας. Η δυνατότητα αυτή είναι πολύ σημαντική, ιδιαίτερα για άτομα που έχουν προβλήματα όρασης ή δυσλεξία εξασφαλίζοντας την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Εργαλεία TN μπορούν όμως να χρησιμοποιηθούν και για την παραγωγή βίντεο. Ως τώρα για να κατασκευάσει ο εκπαιδευτικός δικό του βίντεο υπήρχαν δύο διαφορετικοί τρόποι: ή να βιντεοσκοπήσει τον εαυτό του ή τους μαθητές του (N Makrodimos, S Papadakis, M Koutsoymra, 2017) ή να βιντεοσκοπήσει την οθόνη του υπολογιστή του με ή χωρίς φωνητικό σχολιασμό, χρησιμοποιώντας εργαλεία καταγραφής οθόνης (A.Garioy ,N.Makrodimos ,S.Papadakis, 2021). Τώρα όμως δίνεται η δυνατότητα να κατασκευάσει βίντεο με κατάλληλες προτροπές με εργαλεία της TN όπως το Sora. Η αλήθεια είναι ότι μέχρι στιγμής η δυνατότητα παραγωγής βίντεο είναι ακόμα αρκετά περιορισμένη και συνήθως τα βίντεο που παράγονται ως τώρα είναι μικρής διάρκειας. Αναμένεται όμως σε σύντομο χρονικό διάστημα να αλλάξει αυτό και να δίνεται η δυνατότητα παραγωγής μεγαλύτερης διάρκειας βίντεο.

Διάφορες μελέτες έχουν δείξει ότι είναι προτιμότερο το διαδραστικό από το απλό βίντεο, επειδή σε αυτό μπορεί να προστεθούν ερωτήσεις, οι οποίες θα εμφανίζονται στον μαθητή κατά τη διάρκεια της προβολής του βίντεο, και σκοπό έχουν την προσήλωση και την ετοιμότητά του ενώ στο τέλος ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να καταλάβει αν οι έννοιες- κλειδιά κατανοήθηκαν επαρκώς. Αυτές οι ερωτήσεις μπορεί να είναι ανοιχτού ή κλειστού τύπου ή ακόμα και κουνίζ. (Meliopoulos, Methodologia tis Anestrammenis Taxis, 2023).

Ως τώρα για τη δημιουργία των διαδραστικών βίντεο απαιτούνταν αρκετός χρόνος. Ο εκπαιδευτικός μόνος του σε κατάλληλα εργαλεία, πχ αντικείμενα της e-me, έπρεπε να

προσθέσει τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις σε κατάλληλες θέσεις μέσα στο βίντεο. Αλλά πλέον με τη χρήση της TN και αυτό έχει απλουστευθεί. Υπάρχουν διάφορα προγράμματα TN όπως το quizizz, quizalize και άλλα που αυτόματα προσθέτουν ερωτήσεις σε βίντεο, είτε δικά μας είτε αυτών που υπάρχουν σε διάφορες πλατφόρμες όπως το youtube. Η μόνη προϋπόθεση είναι, μέχρι στιγμής, τα βίντεο αυτά να συνοδεύονται με ένα αρχείο υποτίτλων.

Η διάρκεια των βίντεο πρέπει να είναι μέχρι 5 λεπτά της ώρας για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μέχρι 10 λεπτά της ώρας για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και μέχρι 15 λεπτά της ώρας για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Raths, 2014). Αν ένα θέμα δεν εξαντλείται σε αυτούς τους χρόνους προτείνεται να χρησιμοποιηθούν περισσότερα από ένα βίντεο.

Σε περίπτωση που στο βίντεο υπάρχει αφήγηση του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι λιτή και περιεκτική, με κανονικό ρυθμό. Και εδώ μπορούν να χρησιμοποιηθούν φωνές TN και όχι του εκπαιδευτικού.

Τα εργαλεία της TN όπως προαναφέραμε δημιουργούν παρουσιάσεις ή βίντεο σε σύντομο χρονικό διάστημα με διαφορετικές παραμέτρους: Πολλές ή λίγες πληροφορίες, διαφορετικά ύφη έκφρασης, διαφορετικός τόνος ομιλίας και άλλα. Το καθένα από αυτά ανταποκρίνεται σε διαφορετικούς μαθητές. Τώρα δίνεται η δυνατότητα ο μαθητής να παρακολουθήσει μία από τις παρουσιάσεις ή ένα από τα βίντεο που ανταποκρίνεται καλύτερα στο δικό του μαθησιακό προφίλ. Πώς θα επιτευχθεί αυτό; Με ένα άλλο εργαλείο της TN, τα chatbots.

Τα chatbots, ή τα ρομπότ messenger, είναι κομμάτια λογισμικού που έχουν σχεδιαστεί για να ανταποκρίνονται σε μηνύματα που αποστέλλονται σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ιστότοπους και άλλα. (aboutnet, n.d.) Τα chatbots μπορούν να ακολουθούν προκαθορισμένα δέντρα συνομιλίας για να απαντούν σε ερωτήσεις μαθητών και να τους καθοδηγούν στο κατάλληλο δημιουργημένο από τον εκπαιδευτικό υλικό. Έτσι μπορούν να παρέχουν εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες, προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τον ρυθμό κάθε μαθητή (adsolutions.xo.g, n.d.). Πιο συγκεκριμένα ο μαθητής βλέπει το υλικό το οποίο είναι πιο κατάλληλο για αυτόν πετυχαίνοντας έτσι καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Μάλιστα αν δεν έχει κατανοήσει κάτι με τις κατάλληλες ερωτήσεις που κάνει στο chatbot του προσφέρονται επιπλέον πληροφορίες ή υλικό για να παρακολουθήσει.

Βέβαια εκτός από τα βίντεο και τις παρουσιάσεις ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει και διαφορετικό υλικό. Ο Talbert (Talbert, 2017) προτείνει ως εναλλακτικό υλικό για ανάθεση στο στάδιο πριν την τάξη την αξιοποίηση κειμένων (έντυπων ή ψηφιακών), ηχητικών αρχείων (μουσικά αρχεία, podcasts, ηχογραφημένες διαλέξεις), ψηφιακών κειμένων αναρτημένα σε πλατφόρμες που επιτρέπουν τον κοινωνικό σχολιασμό/σημειώσεις, παιχνιδιών και τέλος προσομοιώσεων. Και όλα αυτά μπορούν να δημιουργηθούν με τα κατάλληλα εργαλεία της TN.

Με τη χρήση προγραμμάτων όπως το chatGPT, Copilot, Gemini και άλλα ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει έντυπα κατάλληλα για τους μαθητές. Και εδώ βέβαια δίνεται η δυνατότητα δημιουργίας διαφορετικών εντύπων, το καθένα από τα οποία θα ανταποκρίνεται σε διαφορετικούς τύπους μαθητών. Σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός θέλει να μετατρέψει το κείμενο σε ομιλία, όπως έχει ήδη αναφερθεί, μπορεί να χρησιμοποιήσει εργαλεία ΤΝ μετατροπής κειμένου σε ομιλία όπως το Smodin (<https://smodin.io/>). Κάτι τέτοιο μπορεί επιπλέον να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές ανάγκες να ξεπεράσουν τα εμπόδια και να συμμετάσχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Για παράδειγμα, φανταστείτε μια μαθήτρια με προβλήματα όρασης, η οποία χρησιμοποιεί ένα εξειδικευμένο σύστημα ΤΝ που μετατρέπει το κείμενο σε ήχο, επιτρέποντάς της να έχει πρόσβαση σε εκπαιδευτικό περιεχόμενο χωρίς κόπο (www.athensvoice.gr).

Το πλεονέκτημα της πρώτης επαφής με τη νέα γνώση ασύγχρονα εξ αποστάσεως είναι ότι ο μαθητής μπορεί να δει το ψηφιακό υλικό όσες φορές θέλει, να εστιάσει σε όποια σημεία επιθυμεί, στον δικό του χώρο και με τον δικό του ρυθμό (Strayer, 2007). Τώρα όμως προστίθεται ένα ακόμα πλεονέκτημα. Ο μαθητής έρχεται σε επαφή με ένα υλικό που είναι πιο κατάλληλο για τις δικές του μαθησιακές δυνατότητες. Τα εξατομικευμένα συστήματα συστάσεων βίντεο (ή άλλου υλικού) αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο μάθησης για άτομα με μέτριο επίπεδο μαθησιακών κινήτρων, όπως έδειξε η έρευνα των Anna Y.Q. Huang ^a, Owen H.T. Lu ^b, Stephen J.H. Yang . (Anna Y.Q. Huang ^a)

Αν μάλιστα χρειαστεί, του δίνεται επιπλέον υλικό. Έτσι, δημιουργείται μια μοναδική αλληλεπίδραση των μαθητών με το εκπαιδευτικό υλικό, κάτι που δεν συμβαίνει κατά την –κατά γενική ομολογία– παθητική παράδοση διαλέξεων στην τάξη (Hertz, 2012).

Η χρήση της ΤΝ στην ΑΤ δεν περιορίζεται μόνο σε αυτά που έχουν αναφερθεί. Με τα κατάλληλα εργαλεία μπορεί να γίνει έλεγχος αν το υλικό που δόθηκε για μελέτη έγινε κατανοητό από τους μαθητές, να υποδείξει τις αδυναμίες τους και το τι δεν κατανόησαν (www.athensvoice.gr) ώστε να μπορέσουν να έχουν οι εκπαιδευτικοί μία καλύτερη εικόνα με ποια θέματα θα ασχοληθούν στο επόμενο στάδιο της ΑΤ, το στάδιο μέσα στην τάξη.

Πώς θα επιτευχθεί αυτό; Πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να είναι σίγουρος ότι το υλικό πραγματικά μελετήθηκε από τους μαθητές; Με μία σειρά ερωτήσεων τύπου quiz. Και αυτά μπορούν να δημιουργηθούν με εργαλεία ΤΝ παρόμοια με αυτά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την παραγωγή διαδραστικών βίντεο, πχ. Quiziz, Quizalize και άλλα. Παράλληλα τα ευφυή συστήματα μπορούν να αναλύουν τεράστιες ποσότητες δεδομένων και να παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση, καθιστώντας την αξιολόγηση πιο αποτελεσματική και επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να παρακολουθούν αποτελεσματικά την πρόοδο (www.athensvoice.gr). Αξιοποιώντας την ΤΝ, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να εντοπίσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία των μαθητών, προσφέροντας εξατομικευμένη υποστήριξη για να διασφαλίσουν ότι κάθε μαθητής θα είναι σε θέση να αξιοποιήσει πλήρως τις δυνατότητές του. (Alexopoulos, 2023)

Μέσα στην τάξη (in-class)

Σύμφωνα με τους Bergmann & Sams (Bergmann J, Sams A, 2012) το παιδαγωγικό πλαίσιο για την αξιοποίηση της ανεστραμμένης τάξης δεν περιορίζεται στην παρακολούθηση του ψηφιοποιημένου περιεχομένου, οποιασδήποτε μορφής, για την προετοιμασία του επόμενου μαθήματος, αλλά συμπεριλαμβάνει και διάφορες διδακτικές δραστηριότητες οι οποίες πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στην τάξη.

Η ΑΤ προσφέρει μια πιο ορθολογική διάθεση του χρόνου διδασκαλίας και υποστηρίζει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Ο διδακτικός χρόνος μέσα στην τάξη μπορεί να αξιοποιηθεί καλύτερα, με δραστηριότητες που στοχεύουν σε εμπέδωση, στην εφαρμογή της γνώσης, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή (Melioroulos, Methodologia tis Anestrammenis Taxis, 2023), τις οποίες τις έχει ανιχνεύσει με τα κατάλληλα εργαλεία στο προηγούμενο στάδιο.

Οι δραστηριότητες που θα αξιοποιηθούν μπορούν να σχεδιαστούν από τον εκπαιδευτικό με τη χρήση της ΤΝ. Η ΤΝ μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό ελκυστικών μαθημάτων, στον εντοπισμό εξατομικευμένων μαθησιακών διαδρομών και στην ενίσχυση της δημιουργικότητας και των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης των μαθητών (Alexopoulos, 2023). Επίσης η ενσωμάτωση τεχνολογιών ΤΝ στην τάξη μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση και να βελτιώσει τη διδασκαλία, αφού μπορεί να προσφέρει ιδέες για την οργάνωση σχεδίων μαθημάτων και να προτείνει πηγές για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας (Alexopoulos, 2023).

Επιπλέον, η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να λειτουργήσει ως πολύτιμο βοήθημα για τους δασκάλους, αυτοματοποιώντας διοικητικά καθήκοντα όπως η βαθμολόγηση και η παρακολούθηση. Αυτή η αυτοματοποίηση ελευθερώνει περισσότερο χρόνο στους δασκάλους για να επικεντρωθούν στη διδασκαλία και την άμεση αλληλεπίδραση με τους μαθητές. (I techniti noimosyni stin ekpaidefsi: Efkaories kai prokliseis, 2023)

Μετά την τάξη (post-class)

Το τρίτο στάδιο είναι προαιρετικό. Αφού ολοκληρωθούν οι δραστηριότητες της ασύγχρονης (πριν την τάξη) και της σύγχρονης (μέσα στην τάξη) ακολουθεί η αυτο-αξιολόγηση, ο έλεγχος, η ανατροφοδότηση, ο εντοπισμός αδυναμιών και τέλος η βελτίωση των επιδόσεων, από τους ίδιους τους μαθητές στο σπίτι.

Και εδώ η ΤΝ συμβάλλει σε μέγιστο βαθμό. Η αυτό-αξιολόγηση των μαθητών μπορεί να γίνει με quiz που δημιουργήθηκαν με την ΤΝ. Επίσης η ΤΝ μπορεί να παρέχει συνεχή υποστήριξη στο στάδιο αυτό. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές μπορούν να λάβουν βοήθεια και καθοδήγηση σε πραγματικό χρόνο, όποτε τη χρειάζονται. Αυτό μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση της κατανόησης και της αποτελεσματικότητας της μάθησης. Επιπλέον, η συνεχής υποστήριξη μπορεί να ενθαρρύνει την αυτονομία των μαθητών

και να τους βοηθήσει να αναπτύξουν δεξιότητες αυτο-μάθησης. (I techniti noimosyni stin ekpaidefsi: Efkaieries kai prokliseis, 2023).

Επίλογος

Η ΤΝ μπορεί να απλοποιήσει σε μεγάλο βαθμό τα στάδια της ΑΤ που γίνονται ασύγχρονα. Θα πρέπει βέβαια να επισημάνουμε ότι τα εργαλεία της ΤΝ σε καμία περίπτωση δεν αντικαθιστούν τον εκπαιδευτικό, αλλά απλά συμβάλλουν στο έργο που επιτελεί.

Βιβλιογραφία

Bergmann J, Sams A. (2012). Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. iste ASD.

A.Garioy ,N.Makrodimos ,S.Papadakis. (2021). *Anestrammeni Taksi: Ena montelo miktis mathisis gia oles tis vathmides tis ekpaidefsis*. Gotsis.

aboutnet. (n.d.). Ανάκτηση από <https://www.aboutnet.gr/blog/chatbot-ti-einai-ofeli-kai-pos-na-xekiniste/>.

adsolutions.xo.g. (n.d.). *Ti Eίναι τα Chatbots και Πώς Επηρεάζουν την Καθημερινότητά μας*. . Ανάκτηση από <https://adsolutions.xo.gr/blog/digital-marketing/ti-einai-ta-chatbots/>.

Alexopoulos, A. (2023, 07 13). *I techniti noimosyni stin ekpaidefsi: Prooptikes kai prokliseis*. Ανάκτηση από https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/421718_i-tehniti-noimosyni-stin-ekpaideysi-prooptikes-kai-prokliseis#:~:text=%CE%97%20%CE%A4%CE%9D%20%CE%BC%CF%80%CE%BF%CF%81%CE%B5%CE%AF%20%CE%BD%CE%B1%20%CE%B2%CE%BF%CE%B7%CE%B8%CE%AE%CF%83%CE%B5%CE%B9%20%CE%84%CE%BF%C

Anna Y.Q. Huang a, O. H. (n.d.). *sciencedirect*. Ανάκτηση από Effects of artificial Intelligence–Enabled personalized recommendations on learners’ learning engagement, motivation, and outcomes in a flipped classroom: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S036013152200255X?via%3Dihub>

Bellou. (2011). *Didaktikes texnikes - Ylopoiisi epimorfwsis ekpaideftikwn kai epimorfwtwn pliروفirikis*. Ioannina.

Bergmann J. Sams A . (2014). The Flipped Classroom. CSE, Vol 17.

Bergmann, J., Overmyer, J., & Wilie, B. . (2011). The Flipped Class: Myths Vs. Reality. . Ανάκτηση από <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class->

conversation-689.php

eclass101.weebly.com. (n.d.). Ανάκτηση από
<https://eclass101.weebly.com/blog/3580989>.

Estes. M. D., Ingram, R., Liu, J. C. . (2014). A review of flipped classroom research, practice, and technologies. *International HETL Review, Volume 4, Article 7*,. Ανάκτηση από <https://www.hetl.org/feature-articles/a-review-of-fli>

Hertz, M. (2012). The Flipped Classroom: Pro and Con. *Edutopia*.
[:http://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-pro-and-con-mary-beth-hertz.html](http://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-pro-and-con-mary-beth-hertz.html).

I techniti noimosyni stin ekpaidefsi: Efkaories kai prokliseis. (2023). Ανάκτηση από
 Ereisma:
<https://ereismafront.edu.gr/%ce%b7-%cf%84%ce%b5%cf%87%ce%bd%ce%b7%cf%84%ce%ae-%ce%bd%ce%bf%ce%b7%ce%bc%ce%bf%cf%83%cf%8d%ce%bd%ce%b7-%cf%83%cf%84%ce%b7%ce%bd-%ce%b5%ce%ba%cf%80%ce%b1%ce%af%ce%b4%ce%b5%cf%85%cf%83%ce%b7-%ce%b5/>

Katsa. (2014). Erevna drasis gia ti meleti tis efarmogis tou montelou tis «antestrammenis» didaskalias sto mathima tis Algebras tis B' Lykeiou.

Kück, A. (2014). *Unterrichten mit dem Flipped Classroom-Konzept: Das Handbuch für individualisiertes und selbständiges Lernen mit neuen Medien*. Mülheim : Verlag an der Ruhr. .

Meliopoulos, A. (2023, May). Istoria kai exeliksi tis Anestrammenis Taxis. *Neow Paidagogos*, σσ. 108-116.

Meliopoulos, A. (2023, May). Methodologia tis Anestrammenis Taxis. *i-Teacher*, σσ. 42-49.

Michalopoulou, A. (2021, Μάρτιος). Flipping My Classroom To montelo tis Anestrammenis Taxis sti didaskalia tis Istorias. *Neos paidagogos* 2323, σσ. 901-907.

Mouzakis X - Danoxristou P - Koutromanos G. (2021). I Anestrammeni Taksi sti Sxoliki Eks Apostasews Ekpaidefsi: Mia Episkopisi tis Diethnoys Empeirias. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*.

Mouzakis, X. (2006). I eks Apostasews Ekpaidefsi stin Ekpaidefsi Enilikwn – Paradeigmata kai Periptwseis efarmogis. Athen: YEPH-GGEE-KEE.

- Mpokorou. (2019). «*I ekpaideftiki proseggisi tis Antestrammenis Taksis (Flipped Classroom) kai oi prooptikes enswmatwsis tis stin ekpaideftiki diadikasia*». Athens.
- N Makrodimos, S Papadakis, M Koutsoympa. (2017). Sxoliki eks Apostasews Ekpaidefsi: mia meleti periptwsis me ti methodo tis Anestrammenis Taksis gia ta Mathimatika tis E' Dimotikoy. Ανάκτηση από <https://doi.org/10.12681/jode.13975>
- Nafplioti -Tzimogiannis. (2017). To montelo tis anestrammenis didaskalias sto dimotiko sxoleio: Mia meleti periptwsis sto mathima gewgrafias tis StA taksis. *Praktika ergasiwn 5ou Panelliniou Synedriou «Entaksi tw n TPE stin Ekpaideftiki Diadikasia*. Athens. Ανάκτηση από www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2518.pdf
- O'Neill, M. (2017). The effects of individual versus cooperative testing in a flipped classroom on the academic achievement, motivation toward science, and study time for 9th grade Biology students. University of South Alaba: . Ph.D. Dissertation, .
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon,.
- Raths. (2014). Nine video tips for a better Flipped Classroom. The Education Digest.
- Strayer, J. (2007). he effects of the classroom flip on the learning environment: a comparison of learning activity in a traditional classroom and flip classroom that used an intelligent tutoring system. Ohio State Universit: Ph.D. dissertation, y.
- Talbert. (2017). Flipped Learning 3.0: The Paradigm Shift That Changes Everything. Flipped Learning Global Initiative. Ανάκτηση από http://community.flglobal.org/flipped-learning-3-0-the-paradigm-shift-that-changes-every-thing/?_ga=2.192031338.17019
- Tetsiou Vasiliki, 2. (2019, September 29). <https://apothesis.eap.gr>. Retrieved from <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/44986>.
- Vaughan. (2014). Flipping the learning: An investigation into the use of the flipped classroom model in an introductory teaching course. *Education Research and Perspectives*, 41.
- VIOMATI KI MATHISI. (n.d.). Ανάκτηση από <https://viomatikimathisi.weebly.com/viomatiki-mathisi-kai-paixnidia-rolon.html>
- Wang, T., Jong, M.S., Towey, D. . (2015). Challenges to flipped classroom adoption in Hong Kong secondary schools. . , IE International Conference on Teaching, Assessment and Learning for Engineering (TALE).

www.athensvoice.gr. (n.d.). Ανάκτηση από
<https://www.athensvoice.gr/life/tehnologia-epistimi/808543/i-tehniti-noimosuni-stin-ekpaideusi-prooptikes-kai-prokliseis/>

Διδακτική προσέγγιση της κομποστοποίησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία

*Άννα Ασλάνη, Π.Ε.60, Μ.Εδ. Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
Σωτηρία Ρέκλου, Π.Ε.70, Μ.Εδ. Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*

Περίληψη

Η κομποστοποίηση είναι ένας βιώσιμος τρόπος διαχείρισης των οργανικών απορριμμάτων που μπορεί να ενσωματωθεί στην εκπαίδευση ως παιγνιώδης σχολική πρακτική συμβάλλοντας στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών. Η παρούσα ολοκληρωμένη διδακτική προσέγγιση της κομποστοποίησης απευθύνεται σε παιδιά του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Αξιοποιώντας τις αρχές της διερευνητικής, της βιωματικής και της ομαδοσυνεργατικής μάθησης επιχειρεί να εισάγει και να εξοικειώσει τα παιδιά στη διαδικασία και τη σημασία της κομποστοποίησης για το περιβάλλον και την αειφορία με παιγνιώδη τρόπο.

Λέξεις-Κλειδιά: κομποστοποίηση, διαχείριση απορριμμάτων, Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία

Didactic approach to composting in pre-school and primary school age

*Anna Aslani, P.E.60, M.Ed. Environmental Education
Sotiria Reklou, P.E.70, M.Ed. Environmental Education*

Abstract

Composting is a sustainable way of managing organic waste that can be integrated into education as a playful school practice contributing to children's environmental awareness. The present comprehensive teaching approach to composting is addressed to children in kindergarten and the first grades of primary school. Utilizing the principles of exploratory, experiential and collaborative learning, it attempts to introduce and familiarize children to the process and importance of composting for the environment and sustainability in a playful way.

Key-Words: composting, waste management, Education for the Environment and Sustainability

Εισαγωγή

Ο περιορισμός ή η αποφυγή της αύξησης του όγκου των παραγόμενων απορριμμάτων αποτελεί στρατηγικό στόχο της ευρωπαϊκής και διεθνούς περιβαλλοντικής πολιτικής στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών επιπτώσεων (Γεωργόπουλος και σύν., 2013). Η κομποστοποίηση, μιμούμενη την αποσύνθεση που λαμβάνει χώρα στο φυσικό περιβάλλον, αποτελεί έναν από τους καλύτερους τρόπους διαχείρισης των απορριμμάτων

(Γκουζούμα, 2022). Επιπλέον, μπορεί να ενσωματωθεί σε κάθε πεδίο, ακόμη και στην εκπαίδευση, και φαίνεται ότι η αξιοποίησή της στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως παιγνιώδη σχολική πρακτική μπορεί να συμβάλλει στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών (Santana et al., 2023). Στο πλαίσιο αυτό δημιουργήθηκε η παρούσα διδακτική προσέγγιση για την κομποστοποίηση που μπορεί να εφαρμοστεί σε τάξεις παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας.

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι τεράστιες ποσότητες και η συνεχής αύξηση των στερεών απορριμμάτων καθιστούν το ζήτημα της διαχείρισής τους ένα από τα δυσκολότερα προβλήματα που οι σύγχρονες κοινωνίες καλούνται να αντιμετωπίσουν, καθώς αυτά ασκούν περιβαλλοντικές πιέσεις δημιουργώντας ή ενισχύοντας περιβαλλοντικά προβλήματα (Γεωργόπουλος και σύν., 2013). Τουλάχιστον το 1/3 των χωματερών και των ΧΥΤΑ γεμίζει με οργανικά απορρίμματα του κήπου ή της κουζίνας (Τερζής, 2007). Γι' αυτό η αποτελεσματική και οικολογική διαχείριση των οργανικών απορριμμάτων είναι μια επιτακτική ανάγκη (Behera et al., 2023).

Η κομποστοποίηση είναι η ανακύκλωση των οργανικών αποβλήτων (π.χ. υπολειμμάτων τροφών, φυτικών υπολειμμάτων) μέσω φυσικών διαδικασιών αποσύνθεσης (Epstein, 2017; Γκουζούμα & Μοτσιοπούλου, 2021). Το τελικό προϊόν της είναι το κομπόστ, ένα υλικό παρόμοιο με τον χούμο (Behera et al., 2023; Ljuminović et al., 2020). Στη βιολογική διαδικασία παραγωγής κομπόστ βοηθούν διάφοροι μικροοργανισμοί και οργανισμοί (Naskova et al., 2024; Trautmann & Krasny, 1998). Βελτιώνοντας τη σύνθεση του εδάφους, τη συγκράτηση του νερού και τη διαθεσιμότητα των θρεπτικών συστατικών, η κομποστοποίηση συμβάλλει στην υγιή ανάπτυξη των καλλιεργειών, μειώνοντας το βαθμό εξάρτησης από τα χημικά λιπάσματα, ενώ συγχρόνως απομακρύνει τα οργανικά απόβλητα από τους χώρους υγειονομικής ταφής και συνεισφέρει στην ελάττωση των εκπομπών των αερίων του θερμοκηπίου (Behera et al., 2023).

Για την κομποστοποίηση είναι απαιτούμενη μια κατάλληλη αναλογία από υλικά πλούσια σε άνθρακα (όπως ξερά φύλλα, άχυρα και κομμάτια ξύλου) και υλικά πλούσια σε άζωτο (όπως κομμένο χορτάρι και φυτικά υπολείμματα από την κουζίνα) (Karanja et al., 2015; Τερζής, 2007). Δεδομένου ότι η κομποστοποίηση είναι μια βιολογική διεργασία που πραγματοποιείται από μικροοργανισμούς, οι παράμετροι, που επηρεάζουν την ανάπτυξη και την αναπαραγωγή τους, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Αυτοί οι παράγοντες περιλαμβάνουν το οξυγόνο, την υγρασία του υποστρώματος, τη θερμοκρασία και το pH (Román et al., 2015). Η κομποστοποίηση διαρκεί περίπου 3 έως 6 μήνες. Όταν είναι έτοιμο το μίγμα, έχει χρώμα σκούρο και μυρίζει χους. Σε περίπτωση που κάποια υπολείμματα δεν έχουν αποσυντεθεί, πρέπει να επανατοποθετηθούν πίσω στον κάδο (Ζαχαρίου και σύν., 2017).

Η κομποστοποίηση μπορεί να εφαρμοστεί και με τα οργανικά απορρίμματα που παράγονται στα σχολεία ως διδακτική πρακτική για την οικοδόμηση φιλοπεριβαλλοντικών

δεξιοτήτων και στάσεων, ευαισθητοποίησης και απόκτησης βιώσιμων συνηθειών (Millet, 2023; Stanley & Turner, 2010).

Στοιχεία εφαρμογής

Η ακόλουθη διδακτική προσέγγιση για την κομποστοποίηση απευθύνεται σε παιδιά του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου (α' και β' τάξη).

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

- Να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών για τη διαδικασία της κομποστοποίησης, να την γνωρίσουν και να παρακινηθούν στην υλοποίησή της
- Να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθησή τους για τα άλλα πλάσματα
- Να αναγνωρίζουν τα απορρίμματα που μπαίνουν στον κάδο κομποστοποίησης
- Να κατανοούν τον κύκλο ζωής των υλικών που εμπλέκονται στην κομποστοποίηση
- Να ενεργοποιηθούν κοινωνικά και να αναλάβουν δράση για την προώθηση της κομποστοποίησης στο σχολείο τους αλλά και ευρύτερα

Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Αξιοποιήθηκε η διερευνητική, βιωματική, παιγνιώδης και ομαδοσυνεργατική μάθηση. Διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν:

- το κουκλοθέατρο
- οι ρουτίνες σκέψης
- οι εικαστικές τέχνες
- οι Τ.Π.Ε.
- το παιχνίδι

Διδακτικά υλικά

Τα υλικά που απαιτούνται για το διδακτικό σενάριο είναι η γαντόκουκλα κος Σκωλ, υλικά ζωγραφικής, στίλο, χαρτιά Α4, τουβλάκια ψυχοκινητικής. Επίσης, απαιτούνται υπολογιστής, εκτυπωτής, διαδραστικός πίνακας.

Παρουσίαση δραστηριοτήτων

1η δραστηριότητα: Η εμφάνιση ενός απρόσμενου επισκέπτη

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Παρουσίαση δραστηριότητας: Τα παιδιά στην τάξη αιφνιδιάζονται με έναν παράξενο επισκέπτη που τα συστήνεται. Γιατί άραγε ο κος Σκωλ βρίσκεται στην τάξη τους;



Εικόνα 1: Ο κορ Σκωλ κατασκευασμένος από κάλτσα και χάρτινη αυγοθήκη

Η απρόοπτη εμφάνιση της κούκλας ξαφνιάζει τα παιδιά και διεγείρει την περιέργειά τους. Αποκαλύπτεται ότι ο κορ Σκωλ βρίσκεται εκεί, γιατί έχει χαθεί και γι' αυτό φοβάται πολύ. Θέλει να γυρίσει πίσω στο σπίτι του αλλά δεν ξέρει πώς. Όταν τα παιδιά τον ρωτούν πού μένει, εκείνος απαντά «σε έναν κομποστοποιητή». Ο κορ Σκωλ επιτρέπει στα παιδιά να του κάνουν ερωτήσεις, για να καταλάβουν τι είναι ο κομποστοποιητής. Τα εξηγεί ότι είναι ένας κάδος όπου πετιούνται φλούδες από φρούτα και λαχανικά, κουκούτσια, φύλλα και άλλες λιχουδιές από αυτές που του αρέσουν. Εκεί ζούσε και έτρωγε μέχρι πολύ πρόσφατα μαζί με άλλα σκουλήκια και ήταν πολύ ευτυχισμένος. Όμως τώρα μακριά από τον κομποστοποιητή πεινάει και φοβάται. Γι' αυτό ζητάει τη βοήθεια των παιδιών. Όταν αποσύρεται, χρησιμοποιείται η ρουτίνα σκέψης «Βλέπω-σκέφτομαι-αναρωτιέμαι» για την «Εισαγωγή και τη Διερεύνηση νέων ιδεών» (Introduction and Exploring ideas):

- Τι είδαμε; Ποιος μας επισκέφτηκε;
- Τι σκέψεις μάς δημιουργήθηκαν; Τι συνέβη στον κο Σκωλ; Πώς αισθανόταν;
- Τι αναρωτιόμαστε; Τι μπορούμε να κάνουμε για τον κο Σκωλ; Τι θα θέλαμε να διερευνήσουμε περισσότερο;

Τέλος, μπορεί να δοθεί ατομικό φύλλο εργασίας (εικόνα 2). Μετά την υλοποίησή του παρουσιάζεται από τα παιδιά στην ολομέλεια της τάξης.

Εικόνα 2: Φύλλο εργασίας για την 1η δραστηριότητα

2η δραστηριότητα: Πού μένει ο κύριος Σκωλ; Ας ερευνήσουμε...

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Παρουσίαση δραστηριότητας: Τα παιδιά, συνειδητοποιώντας την ανάγκη ενός κομποστοποιητή για τον κο Σκωλ, οδηγούνται στην απόφαση να τον κατασκευάσουν, για να φιλοξενήσουν τον κο Σκωλ στο σχολείο τους. Για να το καταφέρουν, αποφασίζουν να κάνουν έρευνα για τους κομποστοποιητές. Με τη βοήθεια της/του εκπαιδευτικού ξεκινούν την έρευνά τους στο διαδίκτυο αναζητώντας κυρίως βίντεο και εικόνες, ώστε να αποκτήσουν πιο σαφή εικόνα του σπιτιού του Σκωλ. Προτεινόμενες φράσεις προς αναζήτηση είναι «κομποστοποίηση για παιδιά», «κομποστοποιητής για παιδιά». Ανάμεσα στα αποτελέσματα θα βρουν και το [βίντεο](#) με την Πέππα το γουρουνάκι στο οποίο μαθαίνει τι είναι ένας κομποστοποιητής. Μετά την παρακολούθηση του βίντεο, προτείνεται η ρουτίνα σκέψης «Το παιχνίδι της Εξήγησης» (Exploring art, images and objects) για την κατανόηση του σπιτιού του Σκωλ.

- Παρατηρήσαμε ότι ο κομποστοποιητής... (π.χ. έχει μέσα σκουληκάκια ή πετάμε μέσα φλούδες από φρούτα ή είναι από ξύλο και έχει μια τρύπα κάτω στη μια πλευρά)
- Γιατί συμβαίνει αυτό;

Τα παιδιά διατυπώνουν τις σκέψεις τους με βάση όσα παρατήρησαν για το σπίτι του Σκωλ και τις αποτυπώνουν ατομικά ή με εργασία σε ομάδες στο φύλλο εργασίας (εικόνα 3). Τα αποτελέσματα της ατομικής ή ομαδικής εργασίας παρουσιάζονται στην ολομέλεια.



Εικόνα 3: Φύλλο εργασίας για την 2η δραστηριότητα

3η δραστηριότητα: Ο κύκλος ζωής του κομποστ

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Παρουσίαση δραστηριότητας: Τα παιδιά καλούνται να αποτυπώσουν τη χρονική ακολουθία του κύκλου ζωής του κομποστ. Πιο συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός δίνει σε κάθε παιδί (ή κάθε ομάδα) το φύλλο εργασίας με τον κύκλο της ζωής του κομποστ

(εικόνα 4). Τα παιδιά θα πρέπει, αφού κόψουν, να κολλήσουν τις φάσεις (εικόνα 5) στον κύκλο ζωής (εικόνα 4) ώστε να προκύπτει η σωστή ακολουθία, όπως στην εικόνα 6.



Εικόνες 4,5,6: Φύλλο εργασίας σε τμήματα για την 3η δραστηριότητα

Εναλλακτικά η δραστηριότητα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί στο ψηφιακό εργαλείο δημιουργίας διαδραστικών φύλλων εργασίας: <https://www.liveworksheets.com/>. Για να την εντοπίσετε, πατήστε [εδώ](#). Σε αυτό το διαδραστικό φύλλο εργασίας τα παιδιά σέρνουν με το ποντίκι του υπολογιστή ή το χέρι, αν πρόκειται για οθόνη αφής, τις εικόνες που βρίσκονται στο δεξί μέρος και τις αφήνουν στη σωστή θέση, ώστε να σχηματιστεί ο κύκλος ζωής του κομπόστ.

4η δραστηριότητα: Τι αρέσει και τι όχι στον κύριο Σκωλ;

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Παρουσίαση δραστηριότητας: Μπαίνοντας τα παιδιά στην τάξη ανακαλύπτουν ότι τα περιμένει μια έκπληξη, ένα γράμμα από τον κο Σκωλ. Ο κος Σκωλ επισημαίνει στο γράμμα του ότι δεν μπαίνουν όλα τα σκουπίδια στον κάδο κομποστοποίησης. Για να θυμούνται ποια πρέπει να βάζουν και ποια όχι, άφησε στα παιδιά, εκτός από το γράμμα, μια λίστα.



Εικόνα 7: Το γράμμα και η λίστα του κου Σκωλ

Τα παιδιά μελετούν τη λίστα και ο/η εκπαιδευτικός την αναρτά σε εμφανές σημείο. Στη συνέχεια ετοιμάζει για προβολή στο διαδραστικό πίνακα ένα βίντεο με χορευτική μουσική που περιέχει εικόνες από διάφορα απορρίμματα και καλεί τα παιδιά να παίξουν ένα παιχνίδι. Ζητάει από τα παιδιά να φανταστούν ότι είναι σκουληκάκια μέσα σε έναν κομποστοποιητή. Όταν στην οθόνη δουν κάποιο υλικό από αυτά που μπαίνουν στον κομποστοποιητή και χαίρονται να τρώνε τα σκουληκάκια, μπορούν να χορεύουν και να γελάνε. Ωστόσο, όταν τα σκουληκάκια δουν κάποιο υλικό από αυτά που δεν πρέπει να τοποθετούνται στον κομποστοποιητή, στέκονται ακίνητα και λυπημένα.

Στη συνέχεια προτείνεται στα παιδιά να παίξουν ακόμη ένα παιχνίδι, αφού πρώτα χωριστούν σε ομάδες με βάση κάποιο χρώμα. Τα μέλη της κάθε ομάδας καλούνται να συνεργαστούν ψάχνοντας στην αυλή του σχολείου τα τουβλάκια ψυχοκινητικής που έχουν το χρώμα της ομάδας τους. Σηκώνοντάς τα υπάρχει από κάτω τους από μία κάρτα που απεικονίζει υλικά που είτε είναι καλό να τοποθετούνται στον κάδο κομποστοποίησης, είτε όχι. Αν τα παιδιά θεωρήσουν ότι το υλικό που απεικονίζεται μπορεί να μπει στον κομποστοποιητή, παίρνουν μαζί τους την κάρτα. Αφού οι ομάδες ελέγξουν όλα τα τουβλάκια με το χρώμα της ομάδας τους και συλλέξουν τις κάρτες που θεωρούν ότι απεικονίζουν υλικά που μπαίνουν στον κομποστοποιητή, συγκεντρώνονται και παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης τις κάρτες τους.

5η δραστηριότητα: Ο κύριος Σκωλ κοντά μας...

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Παρουσίαση δραστηριότητας: Τα παιδιά, αφού έμαθαν τι είναι ένας κομποστοποιητής και πώς λειτουργεί, καλούνται να δράσουν και να δημιουργήσουν έναν μεγάλο στο σχολείο ή περισσότερους μικρούς στην τάξη τους. Με οδηγό τους το φύλλο εργασίας (εικόνα 8) οργανώνουν τη δημιουργία και την τοποθέτηση κομποστοποιητή στο σχολείο τους. Τα παιδιά καλούνται να αποφασίσουν για τις επιλογές που θα κάνουν και να ακολουθήσουν τα βήματα του φύλλου εργασίας, για να έχουν τελικά ένα σπίτι για τον

Σκωλ. Εάν δεν υπάρχει η δυνατότητα για τοποθέτηση κομποστοποιητή στην αυλή του σχολείου τους, πλαστικά μπουκάλια του ενός λίτρου μπορούν να λειτουργήσουν ως μικροί κομποστοποιητές. Σε αυτή την περίπτωση ακολουθούν κανονικά τις οδηγίες του φύλλου εργασίας που αναφέρονται στα υλικά και τη φροντίδα του κομποστοποιητή με την υποσημείωση ότι θα πρέπει στο αρχικό μίγμα χώματος να υπάρχουν γαιοσκώληκες, ώστε να είναι δυνατή η κομποστοποίηση.



Εικόνα 8: Εγκαθιστώντας ένα σπίτι για τον Σκωλ δίπλα μας

6η δραστηριότητα: Μήπως να φιλοξενήσετε και εσείς τον κύριο Σκωλ;

Διάρκεια: 5-6 διδακτικές ώρες

Παρουσίαση δραστηριότητας: Στην τελευταία αυτή δραστηριότητα τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν μία ιστορία σε μορφή slow motion video για να προωθήσουν την χρήση περισσότερων κομποστοποιητών σε σχολεία αλλά και σε άλλους χώρους. Θα πρέπει να επιλέξουν α) το σενάριο της ιστορίας, όπου θα φαίνεται η σημασία της ύπαρξης κομποστοποιητών, β) τους/τις ήρωες/ίδες της ιστορίας (μπορεί να είναι ο κύριος Σκωλ αλλά και κάποιος/α άλλος/η), γ) τον τρόπο που θα παρουσιάσουν την ιστορία τους (π.χ. με ζωγραφιές ή με γαντόκουκλες ή με άλλα παιχνίδια όπως playmobil), δ) τα σκηνικά που θα χρειαστούν (π.χ. μπορούν να ζωγραφίσουν σε χαρτί του μέτρου την αυλή του σχολείου, όπου θα εκτυλίσσεται η ιστορία) και ε) τον τρόπο της αφήγησης (αν θα μιλάει ένα παιδί για κάθε ήρωα/ίδα ή αν θα λένε όλα τα παιδιά την ιστορία ως αφηγητές/τριες). Τέλος, με τη χρήση εφαρμογής slow motion (προτείνεται η εφαρμογή «Stop Motion Studio») δημιουργείται το βίντεο.

Δραστηριότητα Αξιολόγησης

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Παρουσίαση δραστηριότητας: Στο τέλος του προγράμματος, ο/η εκπαιδευτικός δίνει το φύλλο εργασίας (εικόνα 9) σε κάθε παιδί ξεχωριστά. Αφού απαντήσουν στις ερωτήσεις με μια-δυο λέξεις ή μια ζωγραφιά, όποιο παιδί το επιθυμεί, καλείται να παρουσιάσει τις απαντήσεις του στην ολομέλεια. Με τη διαδικασία αυτή προκαλείται συζήτηση στην ολομέλεια για το πώς βίωσαν το πρόγραμμα τα ίδια τα παιδιά αλλά και τι θα άλλαζαν σε αυτό.



Εικόνα 9: Φύλλο εργασίας για την αξιολόγηση του προγράμματος

Πιθανές επεκτάσεις - εφαρμογές

Η παρούσα διδακτική προσέγγιση ενδέχεται να σταθεί η αφορμή για περαιτέρω διδακτικές επεκτάσεις και εφαρμογές στις έννοιες της ενεργού πολιτεότητας, της κυκλικής οικονομίας, της βιώσιμης διαχείρισης των απορριμμάτων και του σχολικού κήπου, καθώς και στη μελέτη μικρών αλλά ωφέλιμων πλασμάτων όπως τα σκουλήκια.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Behera, S.R., Pandey, R., Khairiya, P., & Golui, K. (2023). Vegetable waste management: Composting methods. In Akash, S. Kale, S.K.S. Chandel, P. Thakur & D.I. Mukhia (Eds.), *Vegetable chronicles: Vegetable science compendium* (pp.250-264). Stella International Publication.

Epstein, E. (2017). *The science of composting*. CRC Press.

- Flogaiti, E. (1998). *Perivallontiki ekpaidefsi*. Ellinika Grammata.
- Georgopoulos, A., Nikolaou, K., Dimitriou, A., Gavrilakis, K., & Blionis, G. (2013). *Gi: Enas mikros kai efthraftos planitis*. Gutenberg.
- Gkouzouma, T.M. (2022). *Odigos efarmogis oikiakis kompostopoiisis*. ANTIGONI- Kentro Pliroforisis kai Tekmiriosis gia to Ratsismo, tin Oikologia, tin Eirini kai ti Mi Via.
- Gkouzouma, T.M., & Motsiopoulou, A. (2021). *Odigos meiosis aporrimmaton, epa-nachrisimopoiisis kai anakyklosis me dialogi stin pigi gia mathites/tries*. ANTIGONI- Kentro Pliroforisis kai Tekmiriosis gia to Ratsismo, tin Oikologia, tin Eirini kai ti Mi Via.
- Karanja, N., Kwach, H., & Njenga, M. (2015). *Low cost composting training manual: Techniques based on the un-habitat/urban harvest-cip community based waste management initiatives*. Urban Harvest, International Potato Centre, UN-Habitat, University of Nairobi.
- Ljumović, D., Simić, P., Stevanović-Čarapina, H., Rasovic, S., Panaretou, V., Pisimisi, M., & Laumanns, U. (2020). *How to compost? Household composting*. GIZ Greece.
- Millet, O.M. (2023). Composting in our primary school. In K.R. Hakeem (Ed.), *Organic Fertilizers - New Advances and Applications*.
- Nascova, P., Malcheva, B., Plamenov, D., & Ivanova, A. (2024). Brief overview of microbiological aspects of composting. *Bulgarian Journal of Crop Science* 61(1), 68-74.
- Román, P., Martínez, M.M., & Pantoja, A. (2015). *Farmer's compost handbook: Experiences in Latin America*. Food and Agriculture Organization of the United Nations Regional Office for Latin America and the Caribbean.
- Santana, S.R., Veloso, Z., Vieira, M.A., Favoretti, V., Silva, W.F., & Vilar, W.N. (2023). Composting as a tool for environmental education. *Journal of Agricultural Sciences Research*, 3(11).
- Stanley, A., & Turner, G. (2010). Composting. *Teaching science: The Journal of the Australian Science Teachers Association*, 56(2), 34-39.
- Terzis, V. (2007). *Odigos anakyklosis kai kompostopoiisis - Apla kai fysika*. KETHEA Paremvasi.
- Trautmann, N.M., & Krasny, M.E. (1998). *Composting in the classroom: Scientific*

inquiry for high school students. Kendall/Hunt Publishing

Zachariou, A., Iakovou, M., & Kounammas, K. (2017). Xanaskepsou to. *To kalytero apovlito einai afto pou den parachthike pote: Prosengizontas theoritika to zitima tis diacheirisis ton stereon apovliton*. Paidagogiko Institutou Kyprou.

Διδάσκοντας τον «χρόνο» στο Νηπιαγωγείο: Τα παιδιά του Χρόνου της Λότη Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου, διασκευασμένα σε ψηφιακά κόμικς

Μουλά Ευαγγελία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Φιλολόγων Δωδεκανήσου, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια ΕΚΠΑ, ΣΕΠ στο ΕΑΠ

Μητράκα Ελένη, Νηπιαγωγός, Med Δημιουργικής Γραφής

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο διερευνάται ο τρόπος διαχείρισης και κατανόησης της έννοιας του χρόνου από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Νηπιαγωγείου) και προτείνεται μια διδακτική στρατηγική για τη βέλτιστη διδασκαλία του, σύμφωνα με τα συμπεράσματα της εξελικτικής- γνωστικής ψυχολογίας και στο πλαίσιο των νέων προγραμμάτων σπουδών. Για τον σκοπό αυτόν δημιουργήθηκε εκπαιδευτικό υλικό που προέκυψε από τη διασκευή των -μη εικονογραφημένων- βιβλίων της Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, «Ιστορίες με τους Δώδεκα μήνες» σε ψηφιακά κόμικς. Αυτά απετέλεσαν τον άξονα και το βασικότερο εργαλείο για την έρευνα δράσης με θέμα τη διδασκαλία του χρόνου στο νηπιαγωγείο. Προηγείται σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση του τρόπου αντίληψης του χρόνου από τα παιδιά της ηλικιακής βαθμίδας που μας απασχολεί. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στα νέα προγράμματα σπουδών του νηπιαγωγείου, στον ρόλο των ψηφιακών περιβαλλόντων σε αυτά και στη σύνδεσή τους με τις χρονικές έννοιες. Ακολουθεί η εφαρμογή στην τάξη και τα αποτελέσματά της. Συγκρίθηκε ο βαθμός κατανόησης της έννοιας του χρόνου μέσω δύο διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων: της ακρόασης- αναδιήγησης - δραματοποίησης ιστοριών από τη μία και της ακρόασης - αναδιήγησης και παρατήρησης ψηφιακών κόμικς (εικονογραφημάτων) από την άλλη. Παρατηρήθηκε ότι τα ψηφιακά κόμικς ως συνοδευτικό υλικό της αφήγησης υπήρξαν αποτελεσματικότερα στο να προσελκύσουν του μαθητές, να προκαλέσουν τη θετική τους ανταπόκριση και να επιτύχουν υψηλότερο βαθμό κατανόησης και προφορικής ανασύστασης της ιστορίας, αλλά και την επιθυμία δημιουργίας παρόμοιων προϊόντων. Ακολούθως, η δημιουργία κόμικς από τους ίδιους τους μαθητές, οδήγησε στην περαιτέρω εμπέδωση της κατανόησης ποικίλων διαστάσεων του χρόνου και της σύνδεσης μηνών- εποχών με την πραγματική ζωή και τη βιωμένη εμπειρία τους, συγκεκριμενοποιώντας την αφηρημένη διάσταση της έννοιας. Αυτό διαπιστώθηκε μέσω ελέγχου της κατακτηθείσας γνώσης με μία σειρά δραστηριοτήτων που ακολούθησαν. Προφανώς, η διπλή κωδικοποίηση του περιεχομένου της αφήγησης στα κόμικς, μέσω λόγου και εικόνας, αποδείχθηκε πιο αποτελεσματική στην επίτευξη των στόχων που τέθηκαν, καθώς οι μαθητές της προσχολικής ηλικίας βρίσκονται στο εξελικτικό μεταίχμιο ανάμεσα στην πραξιακή και την εικονική αντίληψη. Επίσης, η από μέρους τους εμπλοκή στη δημιουργική διαδικασία ενίσχυσε περαιτέρω την κατάκτηση των στόχων που είχαν τεθεί ως προς την έννοια του χρόνου.

Λέξεις – Κλειδιά: Δημιουργική Γραφή, Ψηφιακά κόμικς, χρόνος, νηπιαγωγείο.

Abstract

In this article, the way preschool children (Kindergarten) manage and understand the concept of time is investigated and a teaching strategy is proposed for its optimal teaching, in line with the conclusions of evolutionary-cognitive psychology and in the context of the new curricula. For this purpose, educational material was created resulting from the adaptation of Loti Petrovich-Androutsopoulou's -not-illustrated- books, "The children of the Year" into digital comics. These formed the axis and the main tool for the action research on teaching Time in kindergarten.

A brief literature review of the way children perceive time in the age group we are concerned with precedes. In addition, reference is made to the new kindergarten curricula, the role of digital environments in them and their connection to temporal concepts.

Then, the application in the classroom and its results are discussed. The degree of understanding of the concept of time was compared through two different methodological approaches: the listening-retelling-dramatization of stories on the one hand and the listening-retelling and observation of digital comics (picture stories) on the other. It was observed that digital comics as an accompanying material of the narrative were more effective in engaging the students, eliciting their positive response and achieving a higher degree of understanding and oral reconstruction of the story, as well as the desire to create similar products. Subsequently, the creation of comics by the students themselves, led to the further consolidation of the understanding of various dimensions of time and the connection of months-seasons with the real life and lived experience, concretizing the abstract dimension of the concept. The acquired knowledge was checked with a series of activities that followed. Apparently, the dual coding of the narrative content in comics, through speech and image, proved to be more effective in achieving the stated goals, as preschoolers are at the transitive stage between enactive to iconic perception. Also, their involvement in the creative process further enhanced the achievement of the goals that had been set in terms of the concept of time.

Keywords: Creative Writing, Digital Comics, Time, Kindergarten.

Εισαγωγή: Παιδί και χρόνος

Οι έννοιες του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος είναι σημαντικές νοητικές κατασκευές για τη διάρθρωση των εμπειριών μας. Οι ενήλικες έχουν μια δυναμική και ευέλικτη χρονική προοπτική, η οποία τους επιτρέπει να οργανώνουν τις εμπειρίες τους και να πλοηγούνται νοητικά στον χρόνο, αλλά αυτό δεν ισχύει για τα μικρά παιδιά. Η κατανόηση της αφηρημένης ιδέας του χρόνου δεν είναι εύκολη, καθώς εξαρτάται από την απόκτηση πολλών ικανοτήτων που σχετίζονται με τον χρόνο, όπως η κατανόηση και η ικανότητα να μιλούν γι' αυτόν, η ικανότητα διάκρισης του παρελθόντος, του

παρόντος και του μέλλοντος και η συλλογιστική σχετικά με την αλληλουχία των γεγονότων.

Σύμφωνα με τις θεωρίες ανάπτυξης τα παιδιά αρχικά ενεργούν αντανακλαστικά και ύστερα αντιλαμβάνονται τα αντικείμενα και τις σχέσεις μέσω των αισθήσεων. Κατανοούν τις αλλαγές γύρω τους και αντιλαμβάνονται την σχέση αιτίου και αποτελέσματος. Στη συνέχεια, αφού κατακτήσουν την ικανότητα της αναπαράστασης, μπορούν να ξεφύγουν από τη βιωμένη κατάσταση και να αναπαράγουν κάθε αλλαγή. Η σταδιακή κατάκτηση της γλώσσας και η αναπτυσσόμενη μνήμη τους δίνει συν τω χρόνω τη δυνατότητα να αναπλάσουν ό,τι πέρασε και να προβλέψουν ό,τι θα έρθει (Καπραβέλου, 2011). Κατά τον Nelson (1991) χρειάζονται μια σειρά από γνωστικές διαδικασίες, όπως η αναπαράσταση γεγονότων, η μνήμη και ο συλλογισμός για να γίνει κατανοητή η έννοια του χρόνου, αλλά και η χαρτογράφηση της γλώσσας σε χρονικές κατασκευές. Τα παιδιά κατανοούν τον χρόνο όταν είναι σε θέση να αναπαραστήσουν γεγονότα, καθώς και την αναμενόμενη ακολουθία των συστατικών μέσα σε συγκεκριμένα γεγονότα. Στοιχεία για την ανάπτυξη των χρονικών εννοιών των παιδιών προέρχονται από γνωστικές αναπτυξιακές και ψυχολογολογικές μελέτες και δεν συγκλίνουν όλες στα ίδια συμπεράσματα.

Οι Carni και French (1984) διερεύνησαν την ικανότητα των τρίχρονων παιδιών να διακρίνουν τα στάδια μίας ιστορίας και κατέληξαν ότι αυτά ήταν ικανά να εντοπίσουν τη διαδοχή των γεγονότων και τη μεταξύ τους σύνδεση.

Στην ηλικία των 4-5 ετών, τα παιδιά κατανοούν πώς λειτουργεί η αιτιότητα στον χρόνο και μπορούν να κατανοήσουν τις συστηματικές σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ διαφορετικών τμημάτων του χρόνου, γεγονός που παρέχει τη βάση για την κατανόηση του συμβατικού συστήματος ρολογιού και ημερολογίου (McCormack & Hoerl, 2017).

Επίσης, τα μεγάλα προνήπια και τα μικρά νήπια αρχίζουν να έχουν αναμνήσεις, να διηγούνται γεγονότα και να προβλέπουν μελλοντικές καταστάσεις. Αποκτούν συνείδηση της ακολουθίας των γεγονότων μέσα στη μέρα, αντιλαμβάνονται έννοιες όπως το μεσημέρι, ενώ η λανθασμένη χρήση επιρρημάτων ή άλλων χρονικών προσδιορισμών περιορίζεται.

Μέχρι την ηλικία των 5 τα παιδιά μπορούν να κρίνουν την αντίστροφη σειρά των καθημερινών δραστηριοτήτων, να κρίνουν την προς τα εμπρός σειρά από πολλαπλά σημεία αναφοράς μέσα στην ημέρα και να αξιολογούν τη διάρκεια των διαστημάτων που χωρίζουν τις καθημερινές δραστηριότητες (Friedman, 1990).

Σε άλλη έρευνα, αν και τα παιδιά ηλικίας 4 ετών απέτυχαν να διαφοροποιήσουν τις μελλοντικές αποστάσεις, τα 5χρονα ήταν σε θέση να διακρίνουν γεγονότα που θα συνέβαιναν τις επόμενες εβδομάδες και μήνες από εκείνα που δεν θα συνέβαιναν για πολλούς μήνες. Ωστόσο, όπως σε παλαιότερες μελέτες της μνήμης για το χρόνο, μπέρδευαν το εγγύς μέλλον με το πρόσφατο παρελθόν (Friedman, 2000).

Ωστόσο, πριν τα παιδιά αποκτήσουν τους ακριβείς ορισμούς των λέξεων του χρόνου, όπως το λεπτό και η ώρα, πώς τα αντιλαμβάνονται; Σε τρία διαφορετικά πειράματα αξιολογήθηκε η κατανόηση επτά λέξεων χρόνου: δευτερόλεπτο, λεπτό, ώρα, ημέρα, εβδομάδα, μήνας και έτος σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα παιδιά πρώτα μαθαίνουν τις λέξεις του χρόνου μηχανικά, αλλά χωρίς να αντιλαμβάνονται τις τακτικές τους σχέσεις ή τη διάρκειά τους. Αυτή η κατανόηση εμφανίζεται σταδιακά – πολλά χρόνια αφότου τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν το λεξιλόγιο του χρόνου στην ομιλία τους – και σε πολλά παιδιά δεν εμφανίζεται παρά μόνο αφότου κατακτήσουν την αφηρημένο ορισμό των εννοιών (Tillman, & Barner, 2015).

Οι λέξεις του χρόνου όπως «χθες» και «αύριο» αποτελούν πρόκληση για τα παιδιά, όχι μόνο επειδή είναι αφηρημένες και χαρακτηρίζουν χρονικές περιόδους, αλλά και επειδή οι συμβολισμοί τους ποικίλλουν ανάλογα με την ώρα που εκφέρονται: το «αύριο» της Δευτέρας είναι διαφορετικό από αυτό της Πέμπτης. Αν και τα παιδιά παράγουν αυτές τις λέξεις ήδη από την ηλικία των 2 ή 3 ετών, δεν τις χρησιμοποιούν συνειδητά όπως οι ενήλικες για αρκετά από τα επόμενα χρόνια. Ζητήθηκε από παιδιά ηλικίας 3 έως 8 ετών να αναπαραστήσουν αυτές τις λέξεις σε μια αμφίδρομη, από αριστερά προς τα δεξιά χρονογραμμή που εκτεινόταν από το παρελθόν (νηπιακή ηλικία) στο μέλλον (ενηλικίωση). Αυτή η μέθοδος επέτρεψε να διερευνηθεί ανεξάρτητα από τη γνώση της δεικτικής κατάστασης αυτών των λέξεων (π.χ. το «χθες» είναι στο παρελθόν), η σχετική σειρά (π.χ., το «προηγούμενη εβδομάδα» ήταν πριν από το «χθες») και η απόσταση από το παρόν (π.χ. Η «προηγούμενη εβδομάδα» ήταν περίπου 7 φορές μεγαλύτερη πριν από το «χθες»). Αυτή η γνώση, κατάστασης και τάξης αναδύεται συγχρονισμένα, στην ηλικία μεταξύ 4 και 6 ετών, αλλά η γνώση της απομακρυσμένης απόστασης εμφανίζεται αργότερα, μετά την ηλικία των 7 ετών. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η πρώιμη χρήση των λέξεων του δεικτικού χρόνου από τα παιδιά δεν είναι τυχαία, αλλά αντικατοπτρίζει τη σταδιακή κατασκευή ενός δομημένου λεξιλογικού τομέα (Tillman et al. 2017).

Στην ηλικία των 5-6 ετών τα μεγάλα νήπια, έχουν περισσότερες δυνατότητες να αντιλαμβάνονται σημαντικές ημερομηνίες όπως γιορτές, να χρησιμοποιούν σωστά χρονικές έννοιες και να μπορούν με σιγουριά να πουν σε ποιο σημείο της ημέρας βρίσκονται. Συνδέουν την έννοια της ώρας με τις καθημερινές δραστηριότητες τους, ονοματίζουν τις μέρες τις εβδομάδας και μπορούν να βρουν ποια μέρα είναι πριν ή μετά από τη μέρα που διανύουν (Espinosa, 2011).

Οι Busby Grant και Suddendorf (2009) χρησιμοποιώντας χωριστά ένα παρελθοντικό και ένα μελλοντικό χρονοδιάγραμμα, εξέτασαν την κατανόηση της χρονικής διαφοροποίησης των παιδιών. Τοποθέτησαν τρεις σιλουέτες ενός ατόμου κατά μήκος της χρονογραμμής για να υποδείξουν το πέρασμα του χρόνου. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τα παιδιά να τοποθετήσουν στην χρονογραμμή καθημερινά γεγονότα ή αντικείμενα που τα συμβολίζουν, όπως μια οδοντόβουρτσα, εντοπίζοντας πότε ήταν η τελευταία φορά που καθάρισαν τα δόντια τους, αν ήταν πριν λίγο ή πολύ καιρό. Τα πειράματα αυτά έδειξαν ότι τα τρίχρονα παιδιά μπόρεσαν να διακρίνουν ποια είναι τα προηγούμενα

γεγονότα αλλά όχι τα μελλοντικά. Τα τετράχρονα παιδιά κατάφεραν να ξεχωρίσουν τα γεγονότα του παρελθόντος από του παρόντος, αλλά όχι και από του μέλλοντος. Τα πεντάχρονα κατάφεραν και διαφοροποίησαν, παρελθόντα, παρόντα και μελλοντικά γεγονότα σε όλες τις χρονικές αποστάσεις.

Οι Hudson και Mayhew (2011) ανακάλυψαν επίσης, ότι παιδιά μεγαλύτερα των πέντε ετών ήταν ακριβή στον εντοπισμό παρελθοντικών, παροντικών και μελλοντικών γεγονότων, που αφορούσαν τα ίδια ή και κάποιον άλλον.

Σε έρευνα με 30 παιδιά ηλικίας πέντε ετών (17 κορίτσια και 13 αγόρια) όπου διερευνήθηκε η έννοια της χρονομηχανής, οι ζωγραφιές της μηχανής του χρόνου των μισών σχεδόν παιδιών περιείχαν δημιουργικά στοιχεία και προϊόντα λογικής σκέψης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των πεντάχρονων παιδιών μπορούν να εκφράσουν αφηρημένες επιστημολογικές απόψεις σχετικά με την έννοια του χρόνου και αυτό –αντίθετα με τις θέσεις του Piaget- οδηγεί στο συμπέρασμα ότι είναι ικανά να συλλάβουν πρώιμα αφηρημένες έννοιες (Gökhan Güneş & Volkan Şahin 2020).

Στην παρούσα εργασία το ενδιαφέρον μας εντοπίζεται στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας (4-5 ετών), για τα οποία, όπως αποδείχθηκε μέσω της ανασκόπησης, υπάρχουν αντιφατικές απόψεις. Το σίγουρο είναι ότι βρίσκονται σε ένα κρίσιμο εξελικτικό στάδιο στο οποίο καλούνται να αναπτύξουν αντιληπτικές δεξιότητες που θα αποτελέσουν τη βάση της μελλοντικής γνωσιακής τους ανάπτυξης. Έτσι, αρχίζουν να χρησιμοποιούν σύμβολα, να αναπαριστούν στοιχεία του περιβάλλοντος, ενώ έχουν αναπτύξει τη γλωσσική τους επικοινωνία και το κοινωνικό – δραματικό παιχνίδι. Από την άλλη, η σκέψη των παιδιών αυτής της ηλικίας είναι εγωκεντρική και δεν κατανοούν πράγματα από τη σκοπιά κάποιου άλλου (Conkbayir & Pascal, 2019). Ο χρόνος μεταφράζεται σε παραστάσεις και συνδέεται με τον χώρο και την ταχύτητα.

Χρονικές έννοιες στο νηπιαγωγείο και στα ΝΠΣ

Στο νηπιαγωγείο οργανώνονται δραστηριότητες και προωθούνται κατάλληλες βιωματικές εμπειρίες για να αποκτήσουν τα παιδιά σταδιακά αντίληψη του εαυτού τους, και των σχέσεών τους στο οικογενειακό, στο σχολικό τους περιβάλλον και στην κοινότητα, αλλά και να ανακαλύπτουν σχέσεις αιτίας - αιτιατού (Ζακοπούλου, 1993).

Όσον αφορά την έννοια του χρόνου, το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο την προσεγγίζει στο Β' θεματικό πεδίο στην υποκατηγορία «κοινωνικές επιστήμες». Το πεδίο αναφέρεται στον τρόπο που προσεγγίζουν τα παιδιά διάφορα κοινωνικά, πολιτισμικά και περιβαλλοντικά ζητήματα. Έτσι, διαμορφώνεται το πλαίσιο για να αναπτύξουν ικανότητες που επιτρέπουν στα παιδιά να προσαρμόζονται στις κοινωνικές καταστάσεις και να συμμετέχουν ενεργά σε αυτές. Οι κοινωνικές επιστήμες αντλούν το περιεχόμενό τους από διάφορα επιστημονικά πεδία που έχουν ως αντικείμενο μελέτης τον άνθρωπο και τη σχέση του με το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον. Η υποενοότητα ιστορία και πολιτισμός στοχεύει στην κατανόηση της ανθρώπινης δράσης, στην

εξοικείωση των παιδιών με τον χρόνο και στην ανάπτυξη της ιστορικής τους αντίληψης.

Κατά τη διάρκεια, όμως, μια σχολικής χρονιάς ο χρόνος είναι μια έννοια που προσεγγίζεται καθημερινά, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες. Αρχικά τα παιδιά αντιλαμβάνονται την έννοια του χρόνου μέσα από τις εναλλαγές που βιώνουν στο καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα και τις οργανωμένες δραστηριότητες, φαγητού και παιχνιδιού. Επίσης, κατανοούν ότι φοιτούν δύο χρόνια στο νηπιαγωγείο, αφού υπάρχουν μικρότερα και μεγαλύτερα παιδιά. Ακόμη, το ημερολόγιο που τηρείται σε καθημερινή βάση καθώς και οι διάφορες θεματικές που εμπλέκουν τους μήνες και τις εποχές δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να κατανοήσουν τις χρονικές έννοιες. Αυτές οι σταθερές δράσεις, όμως, δεν αρκούν πάντα για την σε βάθος κατάκτηση της αντίληψης του βιωμένου χρόνου.

Νηπιαγωγείο- μάθηση και ΝΠΣ

Οι μαθητές-τριες στο νηπιαγωγείο πρέπει να συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες που είναι χρήσιμες για την πραγματική ζωή τους, για να αποκτούν νόημα (Βοσνιάδου, 2006). Καθοριστική σημασία για τη μάθηση έχει η αξιοποίηση των πρότερων γνώσεων των μαθητών, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν ως αφετηρία για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας. Οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις των παιδιών μπορεί άλλοτε να υποστηρίζουν τη νεοεισερχόμενη γνώση και άλλοτε να την εμποδίζουν, αν έρχονται σε σύγκρουση με λανθασμένες πεποιθήσεις των μαθητών-τριών. Με αυτόν τον τρόπο ωστόσο, οι μαθητές μαθαίνουν να αξιολογούν και να μετασχηματίζουν τις πρότερες γνώσεις τους με βάση τη νέα πληροφορία.

Το ΝΠΣ για το νηπιαγωγείο έχει υψηλές αλλά και ρεαλιστικές προσδοκίες για όλα τα παιδιά. Αξιοποιεί, συμπληρώνει και προσαρμόζει τα προηγούμενα προγράμματα σπουδών, και οργανώνει δραστηριότητες με προσανατολισμό τις προσδοκώμενες νέες δεξιότητες. Τέλος, είναι πιο εμπλουτισμένο και επίκαιρο, καθώς αξιοποιεί τα ψηφιακά περιβάλλοντα και τον πολυτροπικό χαρακτήρα της μάθησης.

Στο ΝΠΣ το παιδί βρίσκεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Το παιδί μαθαίνει και αναπτύσσεται καθώς έρχεται σε επαφή με το περιβάλλον, τα αντικείμενα, τις καταστάσεις και αλληλεπιδρά με τους σημαντικούς άλλους. Η φυσική περιέργεια των παιδιών να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους και το παιχνίδι αποτελούν την βάση για την οργάνωση των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Επίσης, η προσέγγιση της μάθησης γίνεται με ολιστικό τρόπο, καθώς οι δραστηριότητες συνδέονται με τη σύγχρονη καθημερινή ζωή και την τοπική και ευρύτερη κοινότητα. Τέλος, οι νηπιαγωγοί προσφέρουν κατάλληλες ευκαιρίες, ώστε τα παιδιά να επικοινωνούν αυτά που σκέφτονται, αξιολογώντας και ανατροφοδοτώντας τη δράση τους (Πεντέρη, 2022).

Ενώ στο Πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου του 2014 προτείνονταν δραστηριότητες που ενέπλεκαν τις Τ.Π.Ε. στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου, στο

ΠΣΠΕ(Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης) του 2022 αναδεικνύεται περαιτέρω η σημαντικότητα των ψηφιακών μέσω και εργαλείων και προτείνεται η αξιοποίησή τους σε μεγαλύτερο βαθμό. Κατά το ΠΣΠΕ 2022, οι Τ.Π.Ε μπορούν να αποτελέσουν ισχυρά εργαλεία για μια μάθηση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των νηπίων, ενισχύοντας την ενταξιακή και διαφοροποιημένη λειτουργία του Προγράμματος Σπουδών. Μέσω των Τ.Π.Ε και της πολυτροπικής τους φύσης, δυσνόητες έννοιες γίνονται ευκολότερα κατανοητές. Επιπλέον, ευνοούν την επικοινωνία, τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα.

Έτσι, σύμφωνα με το ΠΣΠΕ 2022 τα νήπια καλούνται να εκφραστούν δημιουργικά με την χρήση της τεχνολογίας και να υλοποιήσουν ψηφιακές δημιουργίες. Στο Θεματικό Πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία» η θεματική ενότητα που αναφέρεται στις ΤΠΕ διαρθρώνεται σε τρεις Θεματικές Υποενότητες οι οποίες αλληλεπιδρούν, αλληλοσυμπληρώνονται και προσεγγίζονται με οποιαδήποτε σειρά. Οι υποενότητες αυτές είναι Α) «Γνωριμία και Επικοινωνία με τις Τ.Π.Ε.», Β) «Ανακάλυψη, προγραμματισμός και ψηφιακό παιχνίδι» και Γ) «Επεξεργασία της πληροφορίας και ψηφιακή δημιουργία» (Πεντέρη, Χλαπανά, Μέλλιου, Φιλιππίδη, & Μαρινάτου, 2022)

Η παρέμβαση/έρευνά μας εντάσσεται στη Γ' υποενότητα που στοχεύει στην αξιοποίηση από μέρους των μαθητών-τριών των ψηφιακών εργαλείων, ώστε να μπορούν να επεξεργάζονται και να παρουσιάζουν την πληροφορία, με δημιουργικό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, τα ψηφιακά περιβάλλοντα δημιουργίας κόμικς, πρώτα αξιοποιούνται ως εργαλεία δημιουργίας μαθητικών πόρων από την εκπαιδευτικό και στη συνέχεια οι μαθητές-τριες εξοικειώνονται με αυτά, μέσω μικτής τεχνικής (ζωγραφική στο χέρι και σύνθεση στο εργαλείο).

Εφαρμογή

Στόχος της παρέμβασης ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας δύο διαφορετικών προσεγγίσεων στην κατανόηση και ενίσχυση της αντίληψης ορισμένων χρονικών εννοιών και δη των τακτικών σχέσεων μεταξύ των εποχών και των μηνών, αλλά και της αποσαφήνισης των ανθρώπινων δράσεων που αντιστοιχούν σε κάθε χρονική περίοδο του έτους.

Η νηπιαγωγός αρχικά διερεύνησε την αντίληψη και τις γνώσεις των παιδιών για τον χρόνο και τις εποχές, μέσω εποπτικού υλικού (εικόνες που παρουσίαζαν ανθρώπινες δραστηριότητες σε διαφορετικές εποχές και καιρικές συνθήκες). Αν και αναγνωρίστηκαν σε γενικές γραμμές οι εποχές, όπως αναμενόταν, οι περισσότεροι μαθητές δεν είχαν ξεκάθαρη αντίληψη της διαδοχής των εποχών και των μηνών και σημείωσαν αρκετά σφάλματα στην αντιστοίχιση παραστάσεων- εικόνων με ανθρώπινες δραστηριότητες με τις εποχές ή τους μήνες του χρόνου.

Το σημείο εκκίνησης της δράσης ήταν τα βιβλία της Λότη Πέτροβιτς Ανδρουτσοπούλου για τους μήνες του χρόνου (Τα παιδιά του Χρόνου), που αξιοποιούνται

συστηματικά από την εκπαιδευτικό για να φέρουν τα παιδιά σε επαφή με το ημερολόγιο και τον χρόνο. Με αφορμή την ιστορία κάθε μήνα, ο/η εκπαιδευτικός μαζί με τα παιδιά μπορεί να οργανώσει το ημερολόγιο του μήνα σημειώνοντας τις σημαντικές ημερομηνίες, τις διάφορες εργασίες, ή τα καιρικά φαινόμενα. Η απουσία εικονογράφησης των βιβλίων απετέλεσε την κρίσιμη πρόκληση που οδήγησε στην διατύπωση του ερευνητικού μας ερωτήματος. Έτσι, αποφασίστηκε η μετατροπή- διασκευή των ιστοριών σε κόμικς με ζωηρά χρώματα και εικόνες, με σκοπό να διερευνηθεί αν το σύστημα της εικονικής αναπαράστασης των ιστοριών είναι πιο αποτελεσματικό στην κατανόηση του χρόνου από τους μικρούς μαθητές., από αυτό της ακουστικής πρόσληψης και εν συνεχεία της ενεργητικής- πραξιακής αναπαράστασης των ιστοριών.

Η εικονοποίηση των ιστοριών προσπάθησε να ακολουθήσει το νήμα της αφήγησης αλλά δεν αποτελεί ακριβές τους αντίγραφο, παρά μια εκδοχή τους, με μία – υποχρεωτικά- ορισμένη ποσότητα αφαίρεσης (Denis, 1991). Ως μορφή διασκευής, η προσαρμογή ενός μυθιστορήματος σε μια γραφιστική αφήγηση είναι μια αισθητική πρόκληση που περιλαμβάνει τη μετάβαση ανάμεσα σε δύο διαφορετικούς και αντικρουόμενους κώδικες (Moula & Malafantis, 2024). Με άλλα λόγια, είναι μια διασημειωτική μετάφραση (Jakobson, 2000) ή μια διακωδικοποίηση. Η δική μας διασκευή των ιστοριών των μηνών επιχείρησε να αποδώσει εικονικά λεπτομέρειες της αφήγησης με επίκαιρο τρόπο, ώστε οι μαθητές να μπορούν να εντοπίζουν πολιτισμικά στοιχεία με τα οποία είναι εξοικειωμένοι.

Το ερώτημα στηρίχθηκε θεωρητικά στη θέση του Bruner (1986, 1990) περί υπάρξεως τριών αναπαραστατικών συστημάτων που διαμεσολαβούν μεταξύ της γνώσης του παιδιού για τον κόσμο και της γλωσσικής αναπαράστασης αυτής της γνώσης και τα οποία εμφανίζονται στο παιδί σε μια αναπτυξιακή συνέχεια:

- Το σύστημα ενεργητικής αναπαράστασης: Στα πρώτα τους χρόνια, τα παιδιά αναπαριστούν αντικείμενα μέσω άμεσης, αισθητηριακής αντίληψης, ενώ περιλαμβάνουν κινητικές ή άλλες αντιδράσεις για να αναλάβουν τον έλεγχο του περιβάλλοντος.
- Το σύστημα εικονικής αναπαράστασης: Αυτό το σύστημα απαιτεί τη χρήση νοητικών αναπαραστάσεων που αναπαριστούν συγκεκριμένα αντικείμενα ή γεγονότα και βασίζεται σε μετωπικές εικόνες όπως εικόνες, μοντέλα ή σκίτσα. Αυτό το σύστημα είναι σημαντικό για την απόκτηση της ικανότητας να αποστασιοποιείται από την ενεργητική αναπαράσταση και να πλησιάζει τη συμβολική αναπαράσταση.
- Το σύστημα συμβολικής αναπαράστασης: Αυτό το σύστημα χρησιμοποιεί σύμβολα ως κωδικούς πληροφοριών και επιτρέπει την αυθαίρετη αναπαράσταση της πραγματικότητας μέσω γραπτού ή προφορικού λόγου. Με την πάροδο των ετών, έχει πραγματοποιηθεί ένας αριθμός μελετών για να εξεταστεί το επίπεδο της αποτελεσματικότητας μιας ποικιλίας τρόπων αναπαράστασης.

Στη δική μας έρευνα συγκρίναμε την αποτελεσματικότητα δύο συστημάτων αναπαράστασης: αυτού της ενεργητικής-πραξιακής (ακουστική πρόσληψη και δραματοποίηση της αφήγησης) και της εικονικής (ακρόαση και παρακολούθηση της αφήγησης μέσω του κόμικ). Επιπρόσθετα εφαρμόστηκε κατά την παρατήρηση των ψηφιακών κόμικς η ρουτίνα σκέψης: «Μέρη, άνθρωποι- αλληλεπιδράσεις» που βοήθησε στην όξυνση της παρατηρητικότητας και την σύνδεση των αναπαριστώμενων με τις εμπειρίες των μαθητών. Έτσι τα κόμικς έδωσαν τη δυνατότητα σχολιασμού, εμβάθυνσης και ανάκλησης προσωπικών εμπειριών των μαθητών-τριών.

Ως μεθοδολογία επιλέχτηκε η έρευνα δράσης. Η έρευνα δράσης είναι μια κυκλική διαδικασία που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής και των επιδόσεων των μαθητών, με έμφαση σε συγκεκριμένα προβλήματα. Δεν είναι μόνο ένας επιστημονικός τρόπος παραγωγής γνώσης, αλλά ένας συστηματικός τρόπος επίλυσης προβλημάτων (McGlinn, 2019). Το πλεονέκτημα αυτού του είδους της έρευνας σε σύγκριση με τα άλλα είδη παραδοσιακών ερευνών είναι η απλότητά του και οι δυνατότητές του να δημιουργήσει ουσιαστική και αυθεντική αλλαγή για όσους εμπλέκονται. Έτσι, οι διδακτικές πρακτικές που σχεδιάστηκαν ήταν ευέλικτες και ανοικτές στην ανατροφοδότηση που προέκυπτε από τη διαδικασία.

Η έρευνα δράσης διήρκησε όλο το σχολικό έτος 2023-24 και διακρίθηκε σε δύο φάσεις. Τους 4 πρώτους μήνες του διδακτικού έτους η εκπαιδευτικός επέλεξε ως ρουτίνα, στην αρχή κάθε μήνα την ανάγνωση της αντίστοιχης ιστορίας από το βιβλίο της Λότη Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου, χωρίς τη χρήση του ψηφιακού κόμικ. Στη συνέχεια προσπαθούσε να εκμαιεύσει το νόημα με ερωτήσεις και ακολούθως τα παιδιά αναδιηγούνταν την ιστορία και τη δραματοποιούσαν. Ακολουθούσαν διάφορες παιγνιώδεις δραστηριότητες προς εμπέδωση, καθώς και ρουμπρίκες αξιολόγησης του βαθμού κατάρκτησης της γνώσης και της αντίληψης του χρόνου από πλευράς των παιδιών (ακολουθεί δείγμα στο παράρτημα).

Τους επόμενους 4 μήνες η ρουτίνα άλλαξε. Οι μαθητές ήλθαν σε επαφή με τις ψηφιοποιημένες εκδοχές των ιστοριών σε κόμικς (που είχε δημιουργήσει η εκπαιδευτικός με το εργαλείο rixton) και άκουσαν τις ιστορίες των μηνών παρατηρώντας παράλληλα και την εικονογράφηση. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η ίδια σε γενικές γραμμές. Μετά την ανάγνωση της ιστορίας από την εκπαιδευτικό εφαρμόζοταν η ρουτίνα σκέψης (Μπράτιτσης et al. 2023: 109): Μέρη, άνθρωποι- αλληλεπιδράσεις¹, που επιτρέπει την εξερεύνηση οποιουδήποτε συστήματος και υποστηρίζει τους μαθητές να χτίζουν μια βαθύτερη κατανόηση θεμάτων ή εμπειριών, ζητώντας τους να αναλύσουν, να αξιολογήσουν, να βρουν την πολυπλοκότητα και να δημιουργούν συνδέσεις και συνειρμούς.

Τα παιδιά παρατηρούσαν τις εικόνες και τις ανέλυαν στα συστατικά τους, χτίζοντας πάνω σε οικείες εμπειρίες. Έτσι πέρα από αυτό που αφηγούταν κάθε φορά η εικόνα, τη συνδέαν με παρόμοιες βιωμένες καταστάσεις, τη σχολίαζαν και την προέκτειναν. Παρατηρήθηκε ότι η ικανότητα προφορικής αναπαραγωγής της ιστορίας από πλευράς των

παιδιών ήταν σαφώς βελτιωμένη και τα παιδιά συμμετείχαν με μεγαλύτερο ενθουσιασμό. Επιπλέον έπλαθαν και δικές τους εκδοχές.

Ακολουθώς, καλούνταν να αποτυπώσουν τη σκέψη τους μέσα από σχέδια, οπτική χαρτογράφηση και παιχνίδια ρόλων. Εξ ου και ακολούθησε η από μέρους τους ομαδική δημιουργία μιας δικής τους ιστορίας με ζωγραφιές, που σκαναρίστηκαν και συντέθηκαν μέσω του ίδιου ψηφιακού εργαλείου σε κόμικ (εικ. 1).

Έτσι, βελτίωσαν την αφηγηματική τους ικανότητα, συμμετείχαν ενεργά, επικοινωνήσαν, συνεργάστηκαν και εκφράστηκαν δημιουργικά. Ακόμα περισσότερο, αποδείχθηκε ότι ο συνδυασμός της ακρόασης της ιστορίας με την ταυτόχρονη παρατήρηση των εικόνων και την εφαρμογή της ρουτίνας σκέψης συνέβαλε στην καλύτερη κατανόηση ποικίλων διαστάσεων της έννοιας του χρόνου.



Εικόνα 1: Ο Ιανουάριος των μαθητών σε χειροποίητο κόμικ

Από τις ρουμπρίκες που μοιράστηκαν στα παιδιά στο τέλος της σχολικής χρονιάς διαπιστώθηκε ότι είχαν κατανοήσει τη σχέση εποχών και ανθρώπινων δραστηριοτήτων, ηθών, εθίμων και καιρικών συνθηκών σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με την α' φάση της εφαρμογής, όπου απλώς άκουγαν την ιστορία, την αναδιηγούντουσαν και τη δραματοποιούσαν. Η εικονογραφήγηση (Μαρτινίδης, 1982) ενεργοποίησε την προσοχή τους και προσέλκυσε το ενδιαφέρον τους. Η δε από μέρους τους δημιουργία των δικών τους κόμικς ενίσχυσε την κατανόηση της πληροφορίας και τη μετασχημάτισε σε γνώση, συμπέρασμα που συνάδει με την ανανεωμένη ταξινομία της μάθησης του Bloom (Forehand, 2005), όπου ως κατακλείδα και επιστέγασμα της διαδικασίας τίθεται η δημιουργική εμπλοκή. Έτσι, τα παιδιά απέκτησαν μια πιο πλήρη αντίληψη της έννοιας του χρόνου (εποχών, μηνών και αντίστοιχων ανθρώπινων δραστηριοτήτων), συνδέοντάς την με την πραγματική ζωή.

Συμπεράσματα

Η έρευνα δράσης που εφαρμόστηκε σε παιδιά της προσχολικής ηλικίας (4-5 ετών), αφορούσε στην διερεύνηση της αποτελεσματικότητας δύο διαφορετικών προσεγγίσεων στην κατανόηση και ενίσχυση της αντίληψης ορισμένων χρονικών εννοιών και δη των τακτικών σχέσεων μεταξύ των εποχών και των μηνών, αλλά και της αποσαφήνισης των ανθρώπινων δράσεων που αντιστοιχούν σε κάθε χρονική περίοδο του έτους.

Πιο συγκεκριμένα και έχοντας λάβει υπόψη προϋπάρχουσες έρευνες, τέθηκε ως σκοπός ο έλεγχος των μαθησιακών αποτελεσμάτων ως προς την κατανόηση του χρόνου, συγκρίνοντας από τη μία τεχνικές ενεργητικής αναπαράστασης και από την άλλη, εικονικής. Αυτό διότι οι μαθητές-τριες διανύουν ένα εξελικτικό στάδιο μετάβασης από το ένα στο άλλο σύστημα αναπαράστασης. Αφετηριακά κείμενα που αρχικά αναγνώστηκαν και στη συνέχεια διασκευάστηκαν σε κόμικς ήταν οι ιστορίες με τα παιδιά του Χρόνου (συγκεκριμένα κάθε εποχής) της Λ. Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου.

Αποδείχθηκε ότι η εικονογραφήγηση (κόμικ) ως διδακτικός πόρος, αλλά και ως μαθητική δημιουργία προκάλεσε την ενεργό εμπλοκή και προσέλκυσε το ενδιαφέρον των μαθητών-τριών, με αποτέλεσμα να βελτιωθεί η αφηγηματική τους ευχέρεια αλλά και η κατανόηση των χρονικών εννοιών. Αυτό κατέστη φανερό, τόσο μέσω παρατήρησης της διαδικασίας από τη διδάσκουσα, όσο και από την επίδοση των μαθητών-τριών στις ρουμπρίκες αξιολόγησης που μοιράστηκαν στο τέλος κάθε φάσης. Η έρευνα απέφερε επιπλέον το όφελος της δημιουργίας ενός αποτελεσματικού και βιώσιμου εκπαιδευτικού υλικού, καθώς θα αξιοποιηθεί σε μελλοντική χρήση.

Παράρτημα (ενδεικτικές ρουμπρίκες και ιστορίες σε κόμικς)

ο Χειμώνας



Ρούμπρικα αξιολόγησης για τον

1. Τι γιορτάζουμε;



2. Τι φοράμε τον;



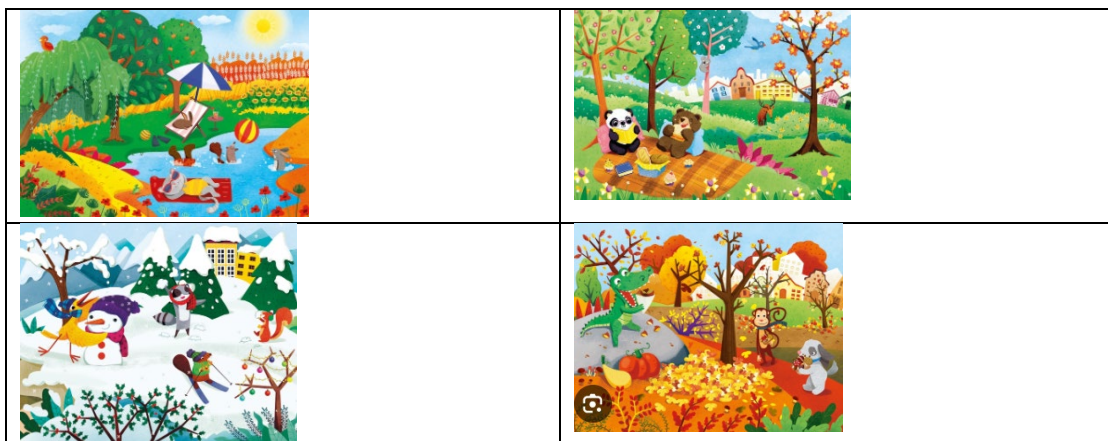
3. Ποια φρούτα τρώμε;



4. Τι καιρό κάνει;



Βάλε στη σειρά τις εποχές από την αρχή του χρόνου.



Αντιστοίχισε τους μήνες με τις εποχές.



Χειμώνας

Άνοιξη

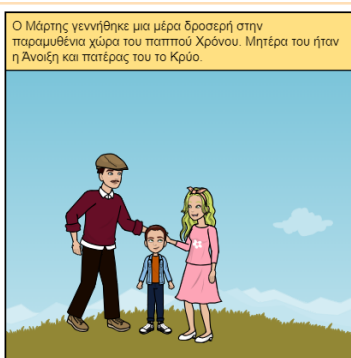
Καλοκαίρι

Φθινόπωρο

«Η συνάντηση με τον Χρόνο» <https://share.pixton.com/rfft0oi>



«Το σπίτι του Μάρτη», <https://share.pixton.com/rffom3a>



Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Busby Grant, J., and Suddendorf, T. (2009). Preschoolers begin to differentiate the times of events from throughout the lifespan. *Eur. J. Dev. Psychol.* 6, 746–762. doi: 10.1080/17405620802102947
- Carni, E., and French, L. A. (1984). The acquisition of before and after reconsidered: what develops? *J. Exp. ChildPsychol.* 37, 394–403. doi: 10.1016/0022-0965(84)90011-0
- Conkbayir, M., & Pascal, C. (2019). *Εισαγωγή στις Κλασικές και Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Προσχολική Αγωγή*. (Κ. Ευθύμιος, Επιμ., & Γ. Άρτεμις, Μεταφρ.) Αθήνα: GUTENBERG.
- Denis, M. (1991). *Image and cognition*. NY: Harvester Wheatsheaf Hertfordshire.
- Espinosa, O. (2011, Septembre). Construire le temps. *L' ECOLE AUJOURD' HUI MATERNELLE* (21), 18-19. https://www.nxtbook.fr/newpress/Nathan/EAM-110921_E2T39P7A62/index.php?startid=26#/p/18
- Forehand, M. (2005). Bloom's taxonomy: Original and revised. *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*, 8, 41-44.
- Friedman, W. J. (1990). Children's representations of the pattern of daily activities. *Child development*, 61(5), 1399-1412.
- Friedman, W. J. (2000). The development of children's knowledge of the times of future events. *Child development*, 71(4), 913-932.
- Güneş, G., & Şahin, V. (2020). Preschoolers' thoughts on the concept of time. *The Journal of Genetic Psychology*, 181(4), 293-317.
- A THINKING ROUTINE FROM PROJECT ZERO, HARVARD GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION © 2019 The Parts, People, Interactions thinking routine was developed by Project Zero, a research center at the Harvard Graduate School of Education. Parts, People, Interactions for younger children. <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Parts%20People%20Interactions%20-%20for%20younger%20children.pdf>

- Hudson, J. A., and Mayhew, E. M. Y. (2011). Children's temporal judgments for autobiographical past and future events. *Cogn. Dev.* 26, 331–342. doi: 10.1016/j.cogdev.2011.09.005.
- Jakobson, R. (2000). 'On Linguistic Aspects of Translation'. In R. Brower (ed.) *On Translation*, (pp. 232–239). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- McGlinn, M. (2019). Action research and systematic, intentional change in teaching practice, *Review of Research in Education*, 43(1), 163-196.
- McCormack, T., & Hoerl, C. (2017). The development of temporal concepts: Learning to locate events in time. *Timing & Time Perception*, 5(3-4), 297-327.
- Moula, E., & Malafantis, K. (2024, January). Medium-conscious, self-standing literariness for diverse audiences in graphic novel adaptations of Alki Zei's young adult novels. In *Literature Forum 1* (1). <https://ojs.acad-pub.com/index.php/LF/article/view/243>
- Nelson, K. (1991). "The matter of time: Interdependencies between language and thought in development". In Gelman S. A. and J. P. Byrnes (eds). (2023) *Perspectives on Language and Thought: Interrelations in Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tillman, K. A., & Barner, D. (2015). Learning the language of time: Children's acquisition of duration words. *Cognitive psychology*, 78, 57-77.
- Tillman, K. A. , Marghetis T., Barner, D., Srinivasan, M. (2017), Today is tomorrow's yesterday: Children's acquisition of deictic time words, *Cognitive Psychology*, 92, 87-100. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2016.10.003>.
- Vosniadou, S. (2006). *Paidia, scholeia kai ypologistes. Prooptikes, provlimata kai protaseis gia tin apotelesmatiki chrisi ton neon technologion stin ekpaidefsi*. ATHINA: GUTENBERG
- Zakopoulou, A. (1993, Maios-Iounios-Ioulis). I apoktisi tis ennoias tou chronou kai i didaktiki tis. *Anoikto Scholeio* (43), 18-30. Καπραβέλου, Α. (2011). Εφαρμογή μαθησιακών θεωριών στη σχολική τάξη με τις Νέες Τεχνολογίες. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο: «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*. Αθήνα. Ανάκτηση Νοεμβρίου 21, 2023, από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4862>
- Μαρτινίδης, Π. (1982). *Κόμικς. Τέχνη και τεχνικές της εικονογραφήγησης*. Θεσσαλονίκη: ΑΣΕ

Μπράτισης, Θ., Μέλλιου, Κ., Καλαματιανού, Μ., & Φατσέας, Π. (2023). *Εργα(λεία) τέχνης στη σχολική τάξη. Έντεχνη διδασκαλία και μάθηση* [Μεταπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
<http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-245>

Πεντέρη, Ε., Χλαπανά, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση-Διευρυμένη Έκδοχή*. Αθήνα: 2η Έκδοση, ΙΕΠ.

Πηγές

Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου, Λ. (1998). *Ιστορίες με τους Δώδεκα μήνες Τα παιδιά του Χειμώνα*. Αθήνα: Πατάκης.

Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου, Λ. (1998). *Ιστορίες με τους Δώδεκα μήνες. Τα παιδιά του Φθινοπώρου*. Αθήνα: Πατάκης.

Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Λ. (1998). *Ιστορίες με τους Δώδεκα Μήνες. Τα παιδιά της Άνοιξης*. Αθήνα: Πατάκης.

Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Λ. (1998). *Ιστορίες με τους Δώδεκα μήνες. Τα παιδιά του Καλοκαιριού*. Αθήνα: Πατάκης.

ⁱ <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Parts%20People%20Interactions%20-%20for%20younger%20children.pdf>

Μέθοδοι Διδασκαλίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο Σχολείο. Καλές Πρακτικές

Άννα Παλαιοδήμου, M.Sc.

Περίληψη

Δεδομένου ότι τα παιδιά της σύγχρονης εποχής θα είναι οι μελλοντικοί πολίτες που θα επωμιστούν το βάρος από τα επικείμενα περιβαλλοντικά προβλήματα και τις μη βιώσιμες συνήθειες, το σχολείο έχει υποχρέωση να τα εκπαιδεύσει ανάλογα. Επιπλέον, είναι αναφαίρετο δικαίωμα των παιδιών να εκπαιδευτούν αποτελεσματικά ώστε να αποκτήσουν νέες γνώσεις, να καλλιεργήσουν αξίες, να υιοθετήσουν στάσεις και να αναπτύξουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για να ακολουθήσουν ένα βιώσιμο τρόπο ζωής. Η πιο αποτελεσματική οδός για να το πετύχει το σχολείο αυτό το σκοπό είναι η αξιοποίηση των ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας, διότι εξασφαλίζουν την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στις διαδικασίες μάθησης. Η μέθοδος πρότζεκτ, οι υπαίθριες δραστηριότητες, η μάθηση εκτός των ορίων της τάξης, η βιωματική μάθηση και η μάθηση βασισμένη σε έρευνα αποτελούν μερικές από τις μεθόδους αυτής της κατηγορίας που εφαρμόστηκαν στην πράξη και μετέβαλαν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις των μαθητών σε πιο φιλικές για το περιβάλλον.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολείο, μέθοδοι διδασκαλίας, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Methods of achieving ecological education in School. Good Practices.

Anna Palaiodimou, M.Sc.

Abstracts

Given the fact that children of the modern age will be future citizens who will take the worst of the impending environmental problems and unsustainable habits impact, the school has the obligation to educate them accordingly. Furthermore, it is an inalienable right of children to be effectively educated to acquire new knowledge, cultivate values, adopt attitudes and develop the skills they need to lead them to follow a sustainable lifestyle. The most effective way for the school to achieve this goal is to utilize active teaching methods, because they ensure the students' active involvement in the learning process. The project-based method, outdoor activities, learning outside the classroom, experiential learning and inquiry-based learning are some of the methods in this category that have been put into practice and have transformed students' knowledge, skills and attitudes into more environmentally friendly.

Key=Words: School, Teaching methods, Ecological education

Εισαγωγή

Τα περιβαλλοντικά προβλήματα αυξάνονται παγκοσμίως λόγω της ταχείας εξάντλησης των φυσικών πόρων σε συνδυασμό με την υποβάθμιση και τη μόλυνση χιλιάδων οικοσυστημάτων ως αποτέλεσμα της πληθυσμιακής αύξησης. Η πιο σημαντική λύση σε αυτά τα προβλήματα είναι η διάδοση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που στοχεύει στην παροχή γνώσεων, στην καλλιέργεια στάσεων - συμπεριφορών και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του ανθρώπου για τη διαχείριση των οικολογικών ζητημάτων. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση επιδρά θετικά στον οικολογικό γραμματισμό ενός ατόμου όσον αφορά στην ενημέρωση, στην ευαισθητοποίηση σχετικά με την επίλυση προβλημάτων και οδηγεί τελικά στην αλλαγή της συμπεριφοράς. Επομένως, στις έννοιες της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και του οικολογικού γραμματισμού είναι ανάγκη να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση, καθώς είναι γνωστό ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα θα συνεχίσουν να αυξάνονται. Συνεπώς υπάρχει ανάγκη για οικολογικά εγγράμματα άτομα που μπορούν να είναι αποτελεσματικά εφ' όρου ζωής. Για την ύπαρξη ενός βιώσιμου περιβάλλοντος, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση παίζει καθοριστικό ρόλο σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και απαιτείται οι μαθητές να αναπτύσσουν δεξιότητες οικολογικής παιδείας. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εστιάζει στην εκπαίδευση για την πρόληψη προβλημάτων πριν προκύψουν σε ένα περιβάλλον και προωθεί βιώσιμες πρακτικές. Για το λόγο αυτό, είναι απαραίτητο οι μαθητές να ευαισθητοποιούνται από πολύ μικρές ηλικίες με σκοπό να αναπτύξουν οικολογική συνείδηση (Durmusi, & Kinaci, 2021).

Ως εκ τούτου, η περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει κρίσιμο ρόλο σε μία βαρυσήμαντη πρόκληση. Η οικολογική πρόκληση συνεπάγεται την εκπαίδευση των νέων και των παιδιών, όχι μόνο να διαχειρίζονται τα περιβαλλοντικά προβλήματα αλλά και να διαμορφώσουν αξίες και συμπεριφορές προς μια ισορροπημένη σχέση με τη φύση (Litvishko, et al, 2020).

Θεωρητικό πλαίσιο

Εξ ορισμού, η περιβαλλοντική εκπαίδευση περιλαμβάνει μια σειρά από προσεγγίσεις, κατάλληλα εργαλεία και προγράμματα για να αναπτύξουν και να αναπτύξουν θετικές περιβαλλοντικές στάσεις και αξίες, να ευαισθητοποιήσουν και να καλλιεργήσουν δεξιότητες που προετοιμάζουν τους ανθρώπους να αναλάβουν ενεργό δράση για το περιβάλλον. Επιπρόσθετα εστιάζει τα αποτελέσματά της σε διάφορες κλίμακες, όπως το ατομικό επίπεδο (π.χ. οι περιβαλλοντικές στάσεις ή η συμπεριφορά ενός ατόμου), το κοινωνικό επίπεδο (π.χ. η ανάπτυξη δεξιοτήτων της κοινότητας), και σε επίπεδο οικοσυστήματος, όπως τα απειλούμενα είδη (Litvishko, et al, 2020).

Η διαμόρφωση οικολογικής κουλτούρας επιτυγχάνεται με τη δημιουργία ενός νέου συστήματος αξιών, με την ανάπτυξη της ικανότητας του ανθρώπου να συγκρίνει τις ανθρώπινες ανάγκες με τις δυνατότητες της φύσης, και με την αναδιοργάνωση της κοσμοθεωρίας των ανθρώπων. Όλα τα παραπάνω, μπορούν να θεωρηθούν ως στόχοι που η περιβαλλοντική εκπαίδευση επιδιώκει να πετύχει. Προσανατολίζει τους ανθρώπους

κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων τους να εξοικονομούν φυσικούς πόρους, να προβλέπουν τις ανθρωπογενείς επιπτώσεις στο περιβάλλον και να αναζητούν εναλλακτικές μεθόδους εξοικονόμησης ενέργειας. Στο πλαίσιο αυτό, το άτομο κατανοεί το γεγονός ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση επιτρέπει τη δημιουργία ενός πιο υγιεινού τρόπου ζωής. Η επίλυση οικολογικών προβλημάτων και η διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος για την ανθρώπινη ζωή είναι δυνατή μόνο λόγω της ανάπτυξης της οικολογικής εκπαίδευσης (Kallas, Solonjeva, & Minakova, 2015).

Το σχολείο οφείλει να παρέχει περιβαλλοντική εκπαίδευση στους μαθητές με σκοπό εκείνοι να αλλάξουν τις στάσεις τους προς όφελος της ευημερίας του περιβάλλοντος και του ανθρώπου (Abbas, 2020). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαδραματίσουν τον πιο κρίσιμο ρόλο στο Πρόγραμμα Σπουδών, στο οποίο η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση κατέχει εξέχουσα θέση, διότι βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών φιλικών προς το περιβάλλον (Durmusi, & Kinaci, 2021).

Γενικοί Στόχοι

Οι γενικοί στόχοι της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν τα ακόλουθα: Να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές για το περιβάλλον και τα διάφορα προβλήματά του. Να συνεισφέρει ώστε οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τη σχέση μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος. Να ενημερώσει τους μαθητές για τους κοινωνικούς κανόνες που παρέχουν ενότητα με το περιβάλλον. Να δημιουργήσει θετική στάση στους μαθητές για το περιβάλλον. Να αναπτύξει τις κατάλληλες δεξιότητες που απαιτούνται για την εκπλήρωση των στόχων της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της λήψης αποφάσεων για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Να αναπτύξει την απαιτούμενη περιέργεια στους μαθητές για την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων. Να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για να συμμετέχουν οι μαθητές στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για το περιβάλλον. Να αναπτύξει την ικανότητα χρήσης δεξιοτήτων για την εκπλήρωση των απαιτούμενων στόχων, την υλοποίηση και επίλυση προβλημάτων μέσα από κοινωνικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες. Να διαφωτίσει τους ανθρώπους για τα φυσικά συστατικά στοιχεία του περιβάλλοντος. Να τους ενημερώσει για την εξάρτησή τους από τους περιβαλλοντικούς πόρους. Να τους διαφωτίσει για τις αλλαγές στο περιβάλλον ως συνέπεια των πράξεών τους. Να τους ειδοποιήσει για τις συνέπειες των ανθρώπινων πράξεων στο περιβάλλον τόσο στον άνθρωπο, όσο και σε άλλους ζωντανούς οργανισμούς και τέλος να δημιουργήσει ενδιαφέρον για την ποιότητα και τη διατήρηση του περιβάλλοντος.

Μέθοδοι Διδασκαλίας

Η διδασκαλία της μελέτης του περιβάλλοντος ως μέρος του Προγράμματος Σπουδών μπορεί να οργανωθεί πλήρως χρησιμοποιώντας τεχνικές που απαιτούν τον ενεργό ρόλο

των μαθητών. Οι ενεργητικές μέθοδοι διδασκαλίας αποτελούν μια μορφή αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών όπου και οι δύο πλευρές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Stolyarenko, 2000).

Η επιλογή αυτή δικαιολογείται, επειδή είναι μια μαθητοκεντρική διαδικασία που ικανοποιεί τις ανάγκες των μαθητών και τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν περισσότερο στη δική τους μαθησιακή πορεία. Ορισμένα από τα βασικά πλεονεκτήματα που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές στο πλαίσιο αυτό είναι και τα ακόλουθα:

- Αυτοπεποίθηση: Οι μαθητές αισθάνονται ότι μπορούν να μάθουν μέσα από τις δικές τους προσπάθειες και με συστηματική εργασία..
- Επίλυση προβλημάτων: Οι μαθητές είναι ικανοί να επιλύουν προβλήματα χρησιμοποιώντας ανώτερες νοητικές λειτουργίες, όπως η αναγνώριση, η κατανόηση του προβλήματος, η ανάλυση, η σύνθεση και η σύγκριση. Αναζητούν ενδεχόμενες λύσεις, πιθανές εναλλακτικές λύσεις, εξετάζουν την καλύτερη επιλογή, τη δοκιμάζουν, την υιοθετούν και τελικά την υλοποιούν.
- Επικοινωνιακές ικανότητες: Οι μαθητές ενισχύουν τη διαπροσωπική επικοινωνία με τους συμμαθητές τους, τον εκπαιδευτικό και αποκτούν κριτικό συλλογισμό.
- Ομαδική εργασία: Οι μαθητές μαθαίνουν να εργάζονται ομαδικά μέσω των οργανωμένων δραστηριοτήτων, στις οποίες συμμετέχουν ως ομαδοσυνεργατικά (Mohedo, & Bújez, 2014).

Μέθοδος Πρότζεκτ

Μια από τις ενεργητικές μεθόδους μάθησης είναι η μάθηση βασισμένη σε πρότζεκτ. Το πρότζεκτ είναι ένα σύνολο συγκεκριμένων ενεργειών που ανατίθενται στους μαθητές για να πετύχουν ένα σκοπό και χαρακτηρίζεται από ομαδική εργασία. Είναι πάντα μια δημιουργική δραστηριότητα που στοχεύει στη λύση του προβλήματος και στην επίτευξη ενός αποτελέσματος. Η ανάπτυξη των γνωστικών και δημιουργικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων, η κριτική σκέψη, η ικανότητα να οικοδομούν τις δικές τους γνώσεις και να προσανατολίζονται στο χώρο αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της μεθόδου αυτής.

Αυτή η μέθοδος εστιάζει στην ενεργό γνωστική και δημιουργική εργασία των μαθητών με σκοπό να λυθεί ένα πρόβλημα από κοινού. Η μάθηση βασισμένη στο πρότζεκτ περιλαμβάνει τη χρήση ενός ευρέος φάσματος προβλημάτων, την έρευνα και αναζήτηση πληροφοριών και εστιάζει στην επίλυση του προβλήματος (Johnson, & Cuevas, 2016).

Η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται ευρέως σε πολλές χώρες σε όλο τον κόσμο, στο βαθμό που επιτρέπει την ενσωμάτωση της γνώσης των μαθητών από διαφορετικούς τομείς για την επίλυση ενός προβλήματος και καθιστά δυνατή την εφαρμογή αυτής της γνώσης στην πράξη. Πρόσθετα, βασική αρχή της είναι η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της εργασίας, κάτι που είναι πολύ σημαντικό και έχει ιδιαίτερη αξία για τους μαθητές. Η

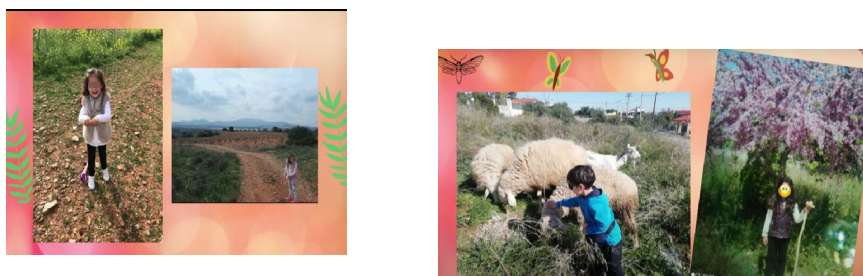
καινοτόμος αυτή μέθοδος ενεργητικής μάθησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ενισχυτικά στην εκπαίδευση προκειμένου να ενδυναμώσει τη μαθησιακή διαδικασία και να ενθαρρύνει τους μαθητές για δημιουργική συμμετοχή (Derevenskaia, 2014). Υπό το πρίσμα αυτό, τα νήπια θέτουν το δικό τους προβληματισμό αναφορικά με τα φυτά, διατυπώνουν ερωτήματα, φυτεύουν τα ίδια σπόρους και φυτά (εικόνες 1 και 2) και παρατηρούν τα φυτά, συλλέγουν δεδομένα, τα καταγράφουν και διατυπώνουν συμπεράσματα προβαίνοντας σε γενικεύσεις, όπου χρειάζεται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού.



Εικόνα 1 Εικόνα 2

Υπαίθριες Δραστηριότητες

Ο Cooper (2015) υπογραμμίζει τη σημασία της υπαίθριας εκπαίδευσης, στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, υποστηρίζοντας ότι η υπαίθρια εκπαίδευση θεωρήθηκε ως εργαλείο για την ενίσχυση της περιβαλλοντικής συνείδησης, την εκτίμηση των φυσικών ομορφιών, την ενίσχυση της φαντασίας και την απόκτηση γνώσης σχετικά με το περιβάλλον. Ακόμη τονίζει τη σημασία της υπαίθριας εκπαίδευσης για τα παιδιά, αφού μέσω του υπαίθριου περιβάλλοντος αναπτύσσεται και ενισχύεται η μάθηση, πράγμα που οδηγεί στην ανάπτυξη όλων των τομέων ανάπτυξης του παιδιού, συμπεριλαμβανομένου της υγείας και της ευημερίας του. Ο Karama (2016) δηλώνει ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση συνήθως διδάσκεται ή προωθείται μέσα από υπαίθριες εμπειρίες. Στο πλαίσιο εφαρμογής αυτής της μεθόδου διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο, δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τη φύση μέσα από διάφορα περιβάλλοντα (αγρός, φάρμα, λιβάδι, κλπ), όπως απεικονίζεται στις εικόνες 3 και 4.



Εικόνα 3 Εικόνα 4

Μάθηση εκτός των ορίων της τάξης

Η μάθηση εκτός των ορίων της τάξης εμπλέκει την τοπική κοινωνία στην ακαδημαϊκή μάθηση. Οι μαθητές συμμετέχουν σε περιβαλλοντικά έργα που ωφελούν τις τοπικές κοινωνίες, όπως πρωτοβουλίες δενδροφύτευσης ή διαχείρισης απορριμμάτων. Αυτή η μέθοδος προάγει τη συμμετοχή των μαθητών-ενεργών πολιτών στην τοπική κοινωνία και καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και το αίσθημα ευθύνης απέναντι στο περιβάλλον και την κοινωνία. Η αναφερόμενη διδακτική πρακτική προσφέρει στην περιβαλλοντική εκπαίδευση ποικίλες προσεγγίσεις ως προς τη συμμετοχή των μαθητών, την προώθηση της ενεργητικής μάθησης και την καλλιέργεια της αίσθησης περιβαλλοντικής διαχείρισης. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν και να συνδυάσουν αυτές τις μεθόδους με βάση τους μαθησιακούς στόχους, τις ανάγκες των μαθητών και τους διαθέσιμους πόρους για να δημιουργήσουν ουσιαστικές και αποτελεσματικές μαθησιακές εμπειρίες. Οι μαθητές στο παράδειγμα της εικόνας 5 αναλαμβάνουν δράση να καθαρίσουν την παραλία της περιοχής τους με τη συμμετοχή βεβαίως των οικογενειών τους, αλλά και των τοπικών φορέων. Στην εικόνα 6 συμμετέχουν σε δράση ανακύκλωσης άχρηστων υλικών. Το φορτηγό της ανακύκλωσης που διαθέτει ο οργανισμός “The green city” έφτασε στη γειτονιά του σχολείου, ενημέρωσε και ευαισθητοποίησε τους μαθητές σε ζητήματα που αφορούν στην ανακύκλωση και τελικά τα ίδια τα παιδιά επισκέφτηκαν το όχημα και ανακύκλωσαν υλικά που δεν χρειάζονταν πια.



Εικόνα 5 Εικόνα 6

Βιωματική Μάθηση

Η βιωματική μάθηση περιλαμβάνει πρακτικές δραστηριότητες, εκδρομές και άμεση αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετάσχουν ενεργά σε εμπειρίες του πραγματικού κόσμου, επιτρέποντάς τους να παρατηρήσουν, να εξερευνήσουν και να προβληματιστούν για περιβαλλοντικά ζητήματα. Αυτή η μέθοδος προάγει την κριτική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων και τη βαθύτερη κατανόηση των οικολογικών εννοιών. Στην υπό μελέτη περίπτωση, οι μαθητές εξερευνούν το φυσικό περιβάλλον της γειτονιά τους κάνοντας χρήση ποδηλάτου (εικόνα 7). Στην εικόνα 8 οι μαθητές επισκέπτονται τη θάλασσα για να παρατηρήσουν το φυσικό περιβάλλον, να αλληλεπιδράσουν με αυτό και να προβληματιστούν για ενδεχόμενα οικολογικά προβλήματα.



Εικόνα 7 Εικόνα 8

Μάθηση βασισμένη σε έρευνα

Βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή της μάθησης βασισμένης στην έρευνα είναι η παρουσία ενός σημαντικού προβλήματος, το οποίο απαιτεί ολοκληρωμένη έρευνα για να δοθεί λύση. Οι μαθητές δραστηριοποιούνται αυτόνομα, θέτουν ερωτήματα, ερευνούν, συλλέγουν στοιχεία, αναζητούν λύσεις, περιγράφουν το περιεχόμενο της εργασίας τους, διατυπώνουν συμπεράσματα και προβαίνουν σε γενικεύσεις (Mingazona 2008).

Η πρακτική αυτή περιλαμβάνει τη διατύπωση ερωτήσεων ανοιχτού τύπου, τη διεξαγωγή έρευνας, τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων. Προάγει την περιέργεια, την ανεξάρτητη σκέψη και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων επιστημονικής έρευνας. Η εικονιζόμενη γοργόνα (εικόνα 9) στέλνει ένα μήνυμα στα παιδιά (εικόνα 10) και ζητάει τη βοήθειά τους για ένα σοβαρό οικολογικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει στη θάλασσα. Τα παιδιά καλούνται να σκεφτούν πως μπορούν να τη βοηθήσουν, διεξάγουν την έρευνά τους, συλλέγουν τα δεδομένα τους, τα αναλύουν, δοκιμάζουν πιθανές λύσεις και τελικά εφαρμόζουν την πιο πρόσφορη για το υπό μελέτη ζήτημα.



Εικόνα 9 Εικόνα 10

Συμπεράσματα

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να οργανώνει, να κατευθύνει, να καθοδηγεί, να βοηθάει και να υποστηρίζει τη διερευνητική γνωστική δραστηριότητα των μαθητών. Διευκολύνει και κατευθύνει τη μάθηση παρακινώντας τους μαθητές να κάνουν ερωτήσεις, να απαντούν στα ερωτήματά τους, βοηθώντας τους να σκέφτονται κριτικά και να αναζητούν δημιουργικές λύσεις. Οι μαθητές, κατά την προσέγγιση αυτή, βρίσκονται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Kostova & Atasou, 2008).

Η οικολογική εκπαίδευση είναι μια διεργασία που δεν μπορεί να τελειώσει με το τέλος

της τυπικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια διαδικασία που κρατάει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Συνεπώς, η αυξημένη κοινωνική δραστηριότητα και το υψηλό επίπεδο περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης οδηγούν σε βιώσιμη ανάπτυξη (Ruman, 2018).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Abbas, Z. (2020). *The role of teaching methods in promoting environmental education in Kindergarten: A comparative analysis in Turkey and Norway*. 1-90
- Cooper, A. (2015). Nature and the Outdoor Learning Environment: The Forgotten Resource in Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 3(1), 85-97
- Derevenskaia, O. (2013). Active Learning Methods In Environmental Education Of Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 131, 101-104
- Durmuş, E., & Kınacı, M. K. (2021). Opinions of social studies teacher education students about the impact of environmental education on ecological literacy. *Review of International Geographical Education (RIGEO)*, 11(2), 482-501. doi:10.33403/rigeo.825516
- Johnson, S.A., & Cuevas, J. (2016). The Effects of Inquiry Project-Based Learning on Student Reading Motivation and Student Perceptions of Inquiry Learning Processes. *Georgia Educational Researcher*, 13 (1), 49-85
- Kallas, E. V., Solovjevaa, T. P., Minakova, L. Y. (2015). Implementation of Ecological Education in a Higher School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 200, 453 – 459
- Karama, M. J. (2016). A comparative survey of environmental education goals between the UNESCO framework and 10th grade Palestine curriculum. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 8(2), 1-17
- Kostova, Z., & Atasou, A. (2008). Methods of Successful Learning in Environmental Education *Journal of Theory and Practice in Education*, 4 (1), 49-78
- Litvishko, V., Akhmetova, A., Kodasheva, G., Zhussupova, A., Malikova R., & Kuralova, A. Formation of ecological education of the population. E3S Web of Conferences 159, 01009, 1-9, <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202015901009>
- Mohedo, M. & Bújez, A. (2014). Project based Teaching as a Didactic Strategy for the Learning and Development of Basic Competences in Future Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 232–236

Ruman, N. M. (2018). The Role of Ecological Education and IT Education in Promoting Sustainable Development of a Human Being. *International Journal of Research in E-learning*, 4(2), 107-123, doi 10.31261/IJREL.2018.4.2.07

Μια διδακτική πρόταση για την προσέγγιση βασικών περιγραφικών μέτρων στατιστικών δεδομένων

Κωστόπουλος Γεώργιος, Μαθηματικός MSc, PhD

Περίληψη

Στον σημερινό ψηφιακό κόσμο, η αναγκαιότητα της συλλογής, αποθήκευσης, διαχείρισης και αποτελεσματικής ανάλυσης των άπειρων δεδομένων τα οποία παράγονται με εκθετικούς ρυθμούς σε διάφορους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας έχουν οδηγήσει στη σταδιακή εξέλιξη της Στατιστικής από αμιγώς μαθηματική επιστήμη σε υπολογιστική. Αναμφισβήτητα, η Στατιστική αποτελεί σήμερα έναν ταχύτατα εξελισσόμενο κλάδο των μαθηματικών με σημαντικές εφαρμογές σε σύγχρονες επιστήμες όπως είναι η Μηχανική Μάθηση και η Τεχνητή Νοημοσύνη, οι οποίες στοχεύουν στη μετατροπή δεδομένων διάφορων μορφών σε χρήσιμες πληροφορίες. Συμβαδίζοντας με τις τάσεις της νέας ψηφιακής εποχής, η Στατιστική καταλαμβάνει περίοπτη θέση ως αυτόνομη θεματική ενότητα στο νέο αναβαθμισμένο Πρόγραμμα Σπουδών, προσφέροντας πλούσιες δυνατότητες στους μαθητές ώστε να μελετούν προβλήματα που σχετίζονται με τη μεταβλητότητα των δεδομένων και να κατανοούν με κριτικό τρόπο τον κόσμο γύρω τους. Σε αυτό το πλαίσιο, στην παρούσα εργασία προτείνεται μια διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία του μαθήματος της Στατιστικής στην Α' τάξη του Λυκείου σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών με χρήση του προγράμματος λογισμικού υπολογιστικών φύλλων Excel. Το Excel θεωρείται ένα από τα πιο διαδεδομένα προγράμματα απεικόνισης, διαχείρισης και ανάλυσης δεδομένων και, αν και συγκαταλέγεται στα λογισμικά γενικής χρήσης, τα τελευταία χρόνια έχει εξελιχθεί σε σημαντικό εργαλείο για τη διδασκαλία των μαθηματικών από την Πρωτοβάθμια έως και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Λέξεις - κλειδιά: Στατιστική, νέο Πρόγραμμα Σπουδών, επεξεργασία δεδομένων, περιγραφικά μέτρα, Excel

Εισαγωγή

Η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας τις δύο τελευταίες δεκαετίες έχει διευρύνει τους ορίζοντες της μαθηματικής έρευνας με αποτέλεσμα την ανάπτυξη καινοτόμων μαθηματικών εργαλείων για τη συλλογή, αποθήκευση και μεθοδική επεξεργασία μεγάλου όγκου δεδομένων τα οποία παράγονται καθημερινά με εκθετικούς ρυθμούς σε διάφορους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Αυτό έχει. Συμβάλλει σημαντικά στη σταδιακή εξέλιξη της Στατιστικής από αμιγώς μαθηματική επιστήμη σε υπολογιστική, αποτελώντας των πυλώνα σύγχρονων επιστημών όπως είναι η Μηχανική Μάθηση και η Τεχνητή Νοημοσύνη (Broniatowski & Stummer, 2019). Οι επιστήμες αυτές επικεντρώνονται στην ανάπτυξη μεθόδων και τεχνικών για την επεξεργασία μεγάλου όγκου δεδομένων και την επίλυση σύνθετων προβλημάτων από υπολογιστές αναπαράγοντας ανθρώπινες γνωστικές λειτουργίες (Salin & Winston, 1992).

Συμβαδίζοντας με τις τάσεις της νέας ψηφιακής εποχής, η Στατιστική καταλαμβάνει περίοπτη θέση ως αυτόνομη θεματική ενότητα στο νέο αναβαθμισμένο Πρόγραμμα Σπουδών, προσφέροντας πλούσιες δυνατότητες στους μαθητές ώστε να μελετούν προβλήματα που σχετίζονται με τη μεταβλητότητα των δεδομένων και να κατανοούν με κριτικό τρόπο τον κόσμο γύρω τους. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών περιλαμβάνει τα ακόλουθα τρία θεματικά πεδία:

- Αριθμός, Άλγεβρα και Ανάλυση
- Γεωμετρία, Μέτρηση και Αναλυτική Γεωμετρία
- Στοχαστικά Μαθηματικά (Στατιστική - Πιθανότητες)

Επομένως, είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση στον τρόπο με τον οποίο διδάσκεται η Στατιστική, και ο οποίος σήμερα εστιάζει περισσότερο σε αριθμητικούς υπολογισμούς των περιγραφικών μέτρων σε μικρά σύνολα δεδομένων, και όχι στην κατάλληλη χρήση και ερμηνεία τους (Κατσίλλης, 2005). Βασικό ζητούμενο για τον εκπαιδευτικό κατά τη διδασκαλία της Στατιστικής θα πρέπει να αποτελούν αφενός η κατανόηση θεμελιωδών εννοιών από τους μαθητές, αφετέρου η εφαρμογή αυτών για την επίλυση υπαρκτών καθημερινών προβλημάτων. Η επίλυση προβλημάτων, και όχι απλά διδακτικών ασκήσεων, αποτελεί ακρογωνιαίό λίθο στη διδασκαλία των μαθηματικών (Garfield, 1995). Συμπερασματικά, για να γίνει περισσότερο αποτελεσματική η διδασκαλία της Στατιστικής, θεωρείται επιτακτική η υιοθέτηση ενός τρόπου διδασκαλίας ο οποίος θα εμβαθύνει περισσότερο στην κατανόηση, την ανάπτυξη μαθηματικού συλλογισμού και την κριτική ερμηνεία από τους μαθητές.

Κύριο παράγοντα για τη βελτίωση της διδασκαλίας της Στατιστικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί η αξιοποίηση σύγχρονων υπολογιστικών εργαλείων τα οποία μπορούν να διευκολύνουν αισθητά στην επίλυση προβλημάτων. Λογισμικά όπως το Excel και το Geogebra προσφέρουν ευελιξία στην επεξεργασία δεδομένων και στην πολλαπλή γραφική αναπαράσταση των αποτελεσμάτων τους, απαλλάσσοντας τους μαθητές από σύνθετους υπολογισμούς, προσφέροντάς τους παράλληλα περισσότερο χρόνο για την κατανόηση βασικών στατιστικών εννοιών και τη σωστή χρήση των σύγχρονων στατιστικών μεθόδων. Έτσι, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συλλέγουν, να αναλύουν, να οργανώνουν και να αξιολογούν δεδομένα και μεγέθη και να ερμηνεύουν κριτικά τα αποτελέσματα.

Σκοπός και στόχοι της διδακτικής παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση εντάσσεται στη θεματική ενότητα Στοχαστικά Μαθηματικά – Στατιστική – Μέτρα θέσης και μεταβλητότητας του νέου Προγράμματος Σπουδών της Α΄ τάξης του Λυκείου. Όπως αναφέρεται, ο βασικός σκοπός της διδασκαλίας της Στατιστικής και των Πιθανοτήτων είναι να αναπτύξει την ικανότητα του μαθητή να αξιολογεί κριτικά πληροφορίες, να εξάγει συμπεράσματα, να κάνει προβλέψεις και να λαμβάνει αποφάσεις κάτω από αβέβαιες συνθήκες. Όσον αφορά στο περιεχόμενο της Στατιστικής, αυτό περιλαμβάνει τη συλλογή και παρουσίαση δεδομένων από μικρές στατιστικές έρευνες στο Δημοτικό, τη μελέτη συνεχών ποσοτικών δεδομένων και μέτρων

θέσης και μεταβλητότητας στο Γυμνάσιο και τη μελέτη σχέσεων εξάρτησης μεταξύ δύο μεταβλητών στο Λύκειο.

Σύμφωνα με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του νέου Π.Σ. (Σ.Μ.10.3), ο κύριος σκοπός της διδακτικής παρέμβασης είναι «οι μαθητές να περιγράφουν και προσδιορίζουν τη μέση τιμή, τη διάμεσο, τη διασπορά και την τυπική απόκλιση των τιμών ενός ποσοτικού χαρακτηριστικού του υπό μελέτη πληθυσμού». Ειδικότερα, επιδιώκεται οι μαθητές να:

- συγκεντρώνουν πραγματικά δεδομένα από πηγές στο διαδίκτυο
- υπολογίζουν με τη βοήθεια των αντίστοιχων τύπων βασικά μέτρα θέσης και διασποράς, όπως είναι η μέση τιμή, η διάμεσος, η διακύμανση και η τυπική απόκλιση
- επαληθεύουν τους υπολογισμούς τους με χρήση του λογισμικού Excel
- ερμηνεύουν τα αποτελέσματα των υπολογισμών τους
- επεξεργάζονται μεγάλο πλήθος δεδομένων αξιοποιώντας το λογισμικό Excel
- μπορούν να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους και να αναπτύσσουν μαθηματικές ικανότητες επικοινωνίας
- καλλιεργήσουν θετική στάση για τη Στατιστική

Στο Γυμνάσιο, οι μαθητές έχουν λάβει γνώση βασικών στατιστικών εννοιών σχετικά με τη διαχείριση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων. Έχουν μάθει να κατασκευάζουν διαγράμματα, να χρησιμοποιούν τα μέτρα θέσης για να περιγράψουν δεδομένα, να διερευνούν πιθανές ερμηνείες για χαρακτηριστικά των δεδομένων, καθώς και να επιλέγουν πληροφορίες από διαφορετικές αναπαραστάσεις συνεχών ποσοτικών και χρονικών δεδομένων και να καταλήγουν σε συμπεράσματα.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, γίνεται αναφορά σε δυσκολίες που εμφανίζουν οι μαθητές κατά τη διδασκαλία της Στατιστικής στο Λύκειο. Η πλειονότητα αυτών αφορά σε επαναλαμβανόμενα λάθη στην κατανόηση, στην ερμηνεία και κυρίως στην εφαρμογή και αξιολόγηση των βασικών στατιστικών μέτρων για τη μελέτη επιστημονικών και κοινωνικών προβλημάτων. Βασικά χαρακτηριστικά αυτών των παρανοήσεων αποτελεί η δυσκολία, τόσο στον εντοπισμό τους, όσο και στην αποτελεσματική εξάλειψή τους (Liu, 2010). Πολλοί μαθητές εμφανίζονται να συγχέουν τη μέση τιμή με το άθροισμα των τιμών μιας μεταβλητής σε ένα δείγμα ή να θεωρούν ότι όλες οι τιμές ενός συνόλου δεδομένων είναι ίσες με τη μέση τιμή. Όσον αφορά στην τυπική απόκλιση, η ικανότητα ενός μαθητή να την υπολογίζει δεν καταδεικνύει την ικανότητά του να κατανοεί τι είναι η τυπική απόκλιση και τι μετρά ή πώς χρησιμοποιείται (Alias, 2009). Η συστηματική αποκρυπτογράφηση αυτών των παρερμηνεύσεων έχει αποδειχθεί δυσεπίτευκτη και αποτελεί πρόκληση για τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους να συμβάλουν στην επιτυχή άρση τους.

Η προτεινόμενη διδακτική πρόταση αποτελείται από τρεις διαδοχικές δραστηριότητες. Οι μαθητές θα εργαστούν άλλοτε ατομικά και άλλοτε κατά ομάδες εργασίας με χρήση κατάλληλα δομημένων φύλλων εργασίας και ηλεκτρονικό υπολογιστή στο εργαστήριο

της σχολικής μονάδας. Ο χρόνος που θεωρείται απαραίτητος για την επιτυχή υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης είναι δύο διδακτικές ώρες (ιδανικά συνεχόμενες).

Το εκπαιδευτικό λογισμικό

Η διδακτική παρέμβαση θα πραγματοποιηθεί με τη βοήθεια του προγράμματος λογισμικού υπολογιστικών φύλλων Excel, το οποίο θεωρείται ένα από τα πιο διαδεδομένα προγράμματα απεικόνισης, διαχείρισης και ανάλυσης δεδομένων (Baker & Sugden, 2007). Αν και συγκαταλέγεται στα λογισμικά γενικής χρήσης, τα τελευταία χρόνια έχει εξελιχθεί σε σημαντικό εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης από την Πρωτοβάθμια έως και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και, ιδιαίτερα, στο πεδίο των μαθηματικών.

Τα υπολογιστικά φύλλα προσφέρουν πλούσιες δυνατότητες στους μαθητές για την εκμάθηση βασικών μαθηματικών εννοιών, παρέχοντας ένα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον μάθησης στο οποίο ο μαθητής εστιάζει στις μαθηματικές έννοιες απαλλαγμένος από πολύπλοκες πράξεις και υπολογισμούς (Stanton, Baer, & Abramovich, 2002). Αυτό το περιβάλλον παρέχει στον χρήστη τη δυνατότητα επεξεργασίας αριθμητικών δεδομένων και την πολλαπλή αναπαράστασή τους με πληθώρα διαγραμμάτων. Σε αυτό το πλαίσιο, δύναται να αποτελέσει για τους εκπαιδευτικούς βασικό διδακτικό εργαλείο για τη διερεύνηση και μοντελοποίηση πραγματικών καταστάσεων και την επίλυση καθημερινών προβλημάτων (Drier, 2001).

Ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να εισάγει δεδομένα, τα οποία αποθηκεύονται σε πίνακες και κελιά. Ακολούθως, μπορεί να τα κατηγοριοποιήσει, να τα ταξινομήσει με ποικίλους τρόπους, να τα επεξεργαστεί και να κατασκευάσει διάφορα γραφήματα. Σημαντικό πλεονέκτημα αποτελεί ο αυτόματος συγχρονισμός ενός φύλλου εργασίας με τη μεταβολή της τιμής ενός κελιού. Οι πίνακες και τα γραφήματα συνδέονται άμεσα με τα δεδομένα από τα οποία δημιουργήθηκαν και ενημερώνονται αυτόματα σε κάθε μεταβολή. Έτσι, ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να παρατηρεί στο αντίστοιχο γράφημα όλες τις μεταβολές που επιφέρει η αλλαγή μιας τιμής ενός κελιού σε έναν πίνακα δεδομένων, προσπαθώντας να ερμηνεύσει κάθε φορά αυτή τη μεταβολή και να κατανοήσει σε βάθος τις μαθηματικές έννοιες που υποκρύπτει (Παπαγεωργίου, 2006).

Το λογισμικό ενσωματώνει ένα ολοκληρωμένο σύνολο συναρτήσεων (οικονομικές, στατιστικές, μαθηματικές κ.ά.), καθώς και το πακέτο Ανάλυσης Δεδομένων (Data Analysis) με μεγάλες εφαρμογές σε οικονομικά, στατιστικά και επιχειρησιακά προβλήματα. Το πακέτο Ανάλυσης Δεδομένων περιλαμβάνει εργαλεία για τον αυτόματο υπολογισμό των περιγραφικών στατιστικών μέτρων ενός συνόλου δεδομένων, ανάλυσης διακύμανσης, ανάλυσης παλινδρόμησης, έλεγχο t , έλεγχο z , ανάλυσης Fourier, συσχέτισης και συνδιακύμανσης, και πολλά άλλα.

Δραστηριότητα 1

Στο πρώτο μέρος της δραστηριότητας, ο εκπαιδευτικός εμπλέκει τους μαθητές σε πραγματικά προβλήματα από την καθημερινή ζωή. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές θα αναζητήσουν και θα συγκεντρώσουν δεδομένα για τη μέγιστη θερμοκρασία ανά ημέρα σε

βαθμούς Κελσίου στην πόλη του Αγρινίου το πρώτο δεκαήμερο του Ιανουαρίου 2024. Με αυτόν τον τρόπο ενεργοποιείται το ατομικό ενδιαφέρον και η συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, αναπτύσσοντας παράλληλα θετική στάση απέναντι στη μάθηση (Θεοφανέλλης & Παπαδημητρίου, 2016). Ενδεικτικά, τα ζητούμενα δεδομένα μπορούν να αντληθούν [εδώ](#). Στη συνέχεια, θα συμπληρώσουν τις αντίστοιχες τιμές θερμοκρασίας στα κελιά A1:A10 ενός φύλλου Excel, όπως φαίνεται στον ακόλουθο Πίνακα 1:

	A
1	18
2	18
3	16
4	18
5	17
6	21
7	16
8	14
9	15
10	13

Πίνακας 1: Δεδομένα

Το δεύτερο μέρος της δραστηριότητας προωθεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Είναι σημαντικό οι μαθητές να μην είναι απλώς παθητικοί δέκτες πληροφοριών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αλλά να συμμετέχουν ενεργά σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Giles & Ganesh, 2001). Σε αυτό το πλαίσιο, θα πρέπει να υπολογίσουν με τη βοήθεια των αντίστοιχων τύπων του βιβλίου τη μέση τιμή, τη διάμεσο, τη διακύμανση και την τυπική απόκλιση των δεδομένων. Συνεπώς, θα πρέπει να κάνουν τους ακόλουθους υπολογισμούς:

- Μέση Τιμή

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^{10} x_i}{10} = \frac{166}{10} = 16.6$$

- Διάμεσος

Τοποθετώντας τα δεδομένα σε αύξουσα σειρά έχουμε:

13, 14, 15, 16, **16**, **17**, 18, 18, 18, 21

Αυτό μπορεί να γίνει με τη βοήθεια του Excel με επιλογή των κελιών A1:A10 των δεδομένων και στη συνέχεια της καρτέλας: Δεδομένα – Ταξινόμηση και φιλτράρισμα – Από το μικρότερο στο μεγαλύτερο. Τα αποτελέσματα της ταξινόμησης αποτυπώνονται στον Πίνακα 2:

	A
1	13
2	14
3	15
4	16
5	16
6	17
7	18
8	18
9	18
10	21

Πίνακας 2: Δεδομένα σε αύξουσα σειρά

Επειδή το πλήθος n των δεδομένων είναι άρτιος ($n = 10$), η διάμεσος είναι το ημί-αθροισμα των δύο μεσαίων τιμών, δηλαδή 5^{ης} και 6^{ης}. Οπότε:

$$\delta = \frac{16 + 17}{2} = 16.5$$

- Διακύμανση

$$s^2 = \frac{1}{10} \left[\sum_{i=1}^{10} x_i^2 - \frac{(\sum_{i=1}^{10} x_i)^2}{10} \right]$$

Εδώ είναι απαραίτητο να υπολογιστούν τα τετράγωνα x_i^2 των τιμών x_i των θερμοκρασιών. Αυτό μπορεί να γίνει με χρήση του Excel εμφανίζοντας τα τετράγωνα των περιεχομένων των κελιών A1:A10 στα κελιά B1:B10 αντίστοιχα. Για παράδειγμα, στο κελί B1 πληκτρολογούμε =A1^2, στο κελί B1 πληκτρολογούμε =A2^2 κ.ο.κ., όπως φαίνεται στον Πίνακα 3:

	A	B
1	13	169
2	14	196
3	15	225
4	16	256
5	16	256
6	17	289
7	18	324
8	18	324
9	18	324
10	21	441

Πίνακας 3: Υπολογισμός των τετραγώνων

Τελικά, για τη διακύμανση έχουμε:

$$s^2 = \frac{1}{10} \left(2801 - \frac{166^2}{10} \right) = 4.84$$

- Τυπική απόκλιση

$$s = \sqrt{s^2} = \sqrt{4.84} = 2.2$$

Δραστηριότητα 2

Στη πρώτο μέρος της δραστηριότητας, οι μαθητές θα πρέπει να επαληθεύσουν τους υπολογισμούς τους με χρήση του υπολογιστικού φύλλου Excel κάνοντας χρήση των αντίστοιχων συναρτήσεων για κάθε στατιστικό μέτρο. Οι αντίστοιχες συναρτήσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 3:

Μέτρο	Συνάρτηση
Μέση τιμή	AVERAGE(A1:A10)
Διάμεσος	MEDIAN(A1:A10)
Διασπορά	VAR.P(A1:A10)
Τυπική απόκλιση	STDEV.P(A1:A10)

Πίνακας 3: Συναρτήσεις στατιστικών μέτρων στο Excel

Το δεύτερο μέρος της δραστηριότητας είναι στενά συνδεδεμένο με την έννοια του μαθηματικού γραμματισμού. Χρησιμοποιώντας ως εργαλείο τα μαθηματικά, οι μαθητές θα πρέπει να αναλύσουν και ερμηνεύσουν τα στατιστικά μέτρα που υπολόγισαν. Οι μαθητές θα εργαστούν σε ομάδες των 3 – 4 ατόμων παρουσιάζοντας τα ευρήματά τους στην ολομέλεια της τάξης. Με αυτόν τον τρόπο προωθείται η ανάπτυξη υψηλού επιπέδου μαθηματικού συλλογισμού μέσω της συνεργατικής και ανακαλυπτικής μάθησης, ενώ αναδεικνύεται παράλληλα η δημιουργικότητα των μαθητών. Εδώ αναμένουμε τις ακόλουθες απαντήσεις:

- Μέση τιμή
Αφού $\bar{x} = 16.6$, συμπεραίνουμε ότι η μέση θερμοκρασία της πόλης το πρώτο δεκάημερο του Ιανουαρίου ήταν 16.6°C .
- Διάμεσος
Αφού $\delta = 16.5$, συμπεραίνουμε ότι τις μισές μέρες το πολύ η θερμοκρασία ήταν μικρότερη από 16.5°C και τις υπόλοιπες μισές μέρες το πολύ ήταν μεγαλύτερη από 16.5°C . Οι μαθητές είναι αρκετά πιθανό να παρατηρήσουν ότι 5 ημέρες (τις μισές) η θερμοκρασία ήταν μικρότερη από 16.5°C και 5 ημέρες (τις υπόλοιπες μισές) η θερμοκρασία ήταν μεγαλύτερη από 16.5°C .
- Τυπική απόκλιση
Η τιμή της τυπικής απόκλισης είναι σχετικά χαμηλή ($s = 2.2$), που σημαίνει ότι οι θερμοκρασίες είναι γενικά κοντά στη μέση τιμή (κάτι που επαληθεύεται εύκολα παρατηρώντας τα δεδομένα).

Σε αυτό το σημείο μπορούν να τεθούν τα ακόλουθα ερωτήματα προς διερεύνηση από τους μαθητές:

1. Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η κατανομή του δείγματος είναι περίπου κανονική με βάση τις τιμές μέσης τιμής και διαμέσου;
2. Θεωρείται αντιπροσωπευτικό μέτρο η μέση τιμή για την κατανομή του δείγματος;

Δραστηριότητα 3

Στην τελευταία δραστηριότητα, οι μαθητές θα πρέπει να αντλήσουν δεδομένα για τη μέγιστη θερμοκρασία ανά ημέρα σε βαθμούς Κελσίου στην πόλη του Αγρινίου κατά τους μήνες Ιανουάριο, Φεβρουάριο και Μάρτιο του 2024. Αφού εισάγουν τα δεδομένα σε τρία λογιστικά φύλλα (ένα για κάθε μήνα), θα πρέπει να υπολογίσουν, με τη βοήθεια του Excel, τη μέση τιμή, τη διάμεσο, τη διακύμανση και την τυπική απόκλιση ανά μήνα. Η δραστηριότητα αυτή προτείνεται να γίνει κατά ομάδες των δύο ατόμων και στη συνέχεια να γίνει παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Η βιβλιογραφία για τη σύγχρονη παιδαγωγική τονίζει ότι πρέπει να εφαρμόζονται στρατηγικές μάθησης με επίκεντρο τον μαθητή, οι οποίες θα πρέπει να βασίζονται στη συνεργασία και την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την ενεργό μάθηση. Η συντονισμένη προσπάθεια ομάδων μαθητών για την από κοινού επίλυση ενός προβλήματος με την υποστήριξη και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνει το ενδιαφέρον και την απόδοση των μαθητών (Lailiyah, Setiyaningsih, Wediyantoro, & Yustisia, 2021).

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία προτείνεται μια διδακτική παρέμβαση για τη θεματική ενότητα Στοχαστικά Μαθηματικά – Στατιστική – Μέτρα θέσης και μεταβλητότητας της Α΄ τάξης του Λυκείου σύμφωνα με το νέο αναβαθμισμένο Πρόγραμμα Σπουδών με χρήση του προγράμματος λογισμικού υπολογιστικών φύλλων Excel. Ως αυτόνομη πλέον θεματική ενότητα, παρέχει πλούσιες ευκαιρίες στους μαθητές ώστε να μελετούν προβλήματα που σχετίζονται με τη μεταβλητότητα των δεδομένων και να κατανοούν με κριτικό τρόπο τον κόσμο γύρω τους.

Για την διδασκαλία της Στατιστικής, απαιτείται η κατάλληλη μεθοδολογία εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Η αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας με έμφαση στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία μέσω δραστηριοτήτων αναζήτησης, καταγραφής και ανάλυσης δεδομένων, είναι δυνατόν να αυξήσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Ένα οργανωμένο υπολογιστικό περιβάλλον όπως αυτό που προσφέρει απλόχερα το υπολογιστικό φύλλο Excel, συνιστά το ιδανικό εργαλείο διδασκαλίας της Στατιστικής στα χέρια των εκπαιδευτικών ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και προσφέροντας δυνατότητες οικοδόμησης γνώσεων σε ένα εύχρηστο υπολογιστικό περιβάλλον.

Η σχεδίαση μιας διδακτικής πρότασης και η υλοποίησή της σε ένα υπολογιστικό περιβάλλον αποτελεί μια κρίσιμη διδακτική αιχμή όταν ενεργοποιεί τον μαθητή στη μάθηση, δίνοντας ταυτόχρονα έμφαση στη διερεύνηση και την αυτό-οργάνωση. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν σε βάθος βασικές στατιστικές έννοιες, δίχως να θέτουν τον εαυτό τους σε διαδικασία χρήσης πολύπλοκων υπολογισμών, αναπτύσσοντας στρατηγικές επίλυσης καθημερινών προβλημάτων, αλληλεπιδρώντας με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους και βελτιώνοντας παράλληλα τη συμπεριφορά και την επίδοσή τους (Σολομωνίδου, 2001).

Αναφορές

- Alias, M. (2009). Integrating technology into classroom instructions for reduced misconceptions in statistics. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 4(2), 77-91.
- Baker, J., & Sugden, S. (2007). Spreadsheets in Education - The first 25 years. *Spreadsheets in Education*, 1(1), 2.
- Broniatowski, M., & Stummer, W. (2019). Some universal insights on divergences for statistics, machine learning and artificial intelligence. *Geometric Structures of Information*, 149-211.
- Garfield, J. (1995). How students learn statistics. *International Statistical Review*, 25-34.
- Giles, O. W., & Ganesh, S. (2001). *Using excel to teach statistics in New Zealand secondary schools* (Doctoral dissertation, Massey University, Palmerston North).
- Drier, H. S. (2001). Teaching and learning mathematics with interactive spreadsheets. *School Science and Mathematics*, 101(4), 170-179.
- Katsillis, I. (2005). *Perigrafiki statistiki efarmosmeni stis koinonikes epistimes kai tin ekpaidefsi me emfasi stin analysi me ypologistes*. Athina: Gutenberg.
- Lailiyah, M., Setyaningsih, L. A., Wediyantoro, P. L., & Yustisia, K. K. (2021). Assessing an effective collaboration in higher education: A study of students' experiences and challenges on group collaboration. *EnJourMe (English Journal of Merdeka): Culture, Language, and Teaching of English*, 6(2), 152-162.
- Liu, T. C. (2010). Developing simulation-based computer assisted learning to correct students' statistical misconceptions based on cognitive conflict theory, using "correlation" as an example. *Journal of Educational Technology & Society*, 13(2), 180-192.

- Papageorgiou, V. (2006). *I chrisi ton logistikon fyllon sti didaskalia ton ma-thimatikon: mia meleti periptosis* (Adimosiefti diplomatiki diatrivi). Pa-nepistimio Patras, Patra.
- Salin, E. D., & Winston, P. H. (1992). Machine learning and artificial intelligence. *Analytical chemistry*, 64(1), 49-60.
- Solomonidou, X. (2001). *Synchroni Ekpaideftiki Technologia. Ypologistes kai Mathisi stin Koinonia tis Gnosis*. Thessaloniki: Kodikas
- Stanton, M., Baer, E., & Abramovich, S. (2002). What are Billy's chances? Computer spreadsheet as a learning tool for younger children and their teachers alike. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 21(2), 127-145.
- Theofanellis, T., & Papadimitriou, S. (2016). Emploki ton mathiton sti mathi-siaki diadikasia: vivliografiki anaskopisi kai empeiries ekpaideftikon. *Erkyna, Epitheorisi Ekpaideftikon-Epistimonikon Thematou*, 8, 67-81.

Τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης ως άτυπα συστήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα Ανώτατα Ιδρύματα

Γιώργος Γιακουμάκης, Μεταδιδακτορικός Ερευνητής

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερες επιστημονικές έρευνες επικεντρώνονται στην ενσωμάτωση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης (SNSs) στην εκπαίδευση και τη συμβολή τους στη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό, στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της χρήσης των SNSs ως άτυπα συστήματα διαχείρισης της μάθησης και ειδικότερα η δυνατότητα του Facebook να αξιοποιηθεί είτε ως συμπληρωματικό είτε ως εναλλακτικό ενός συμβατικού LMS στα Ανώτατα Ιδρύματα. Από την ανασκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας, αναδεικνύεται η θετική αποδοχή της χρήσης του Facebook ως LMS από τους φοιτητές και φαίνεται ότι διαθέτει τα τεχνολογικά, κοινωνικά και παιδαγωγικά στοιχεία που απαιτούνται προκειμένου να αξιοποιηθεί ως μια ψηφιακή πλατφόρμα εξ αποστάσεως μάθησης. Γενικότερα, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν αρκετά ενθαρρυντικά και το Facebook φαίνεται να έχει τη δυναμική να αξιοποιηθεί ως συμπληρωματικό ή εναλλακτικό ενός συμβατικού LMS στην ανώτατη εκπαίδευση και να υποστηρίξει τη μαθησιακή διαδικασία, προς όφελος των φοιτητών και της ακαδημαϊκής κοινότητας εν γένει.

Λέξεις / έννοιες κλειδιά: Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Facebook, Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, LMS

Social Networking Sites as Informal Distance Education Platforms in Higher Education Institutions

Giorgos Giakoumakis, Postdoctoral Researcher

Abstract

In recent years, an increasing amount of scholarly research has concentrated on the integration of Social Networking Sites (SNSs) in educational settings and their impact on the learning and teaching processes. In this context, the objective of this study is to explore the utilization of SNSs as informal learning management systems, specifically examining the feasibility of using Facebook either as a supplementary tool or as a substitute for traditional Learning Management Systems (LMS) in Higher Education institutions. Based on an analysis of current literature, there is a notable endorsement of utilizing Facebook as an LMS among students, with indications that it possesses the necessary technological, social, and pedagogical elements to serve as a digital distance learning platform. Overall, the research findings are promising, suggesting that Facebook has the potential to serve as either a supplementary or alternative tool to traditional Learning Management Systems in higher education, contributing to the benefit of students and the academic community.

Key-words: Distance Education, Facebook, SNSs, Higher Education, LMS

Εισαγωγή

Η ραγδαία ανάπτυξη των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας και η αλματώδης εξέλιξη του παγκόσμιου ιστού, άνοιξαν νέους δρόμους και δυνατότητες στον τομέα της εκπαίδευσης. Παράλληλα, η εμφάνιση της πανδημικής κρίσης COVID-19 επιτάχυνε δραστικά την ψηφιακή μετεξέλιξη της εκπαίδευσης και οδήγησε στη μετατόπιση προς την εξ αποστάσεως διδασκαλία και μάθηση (Sobaih et al., 2021; Chan et al., 2021; Pokhrel, & Chhetri, 2021; Tasci, 2021; UNESCO, 2021). Στο πλαίσιο αυτό, τα τελευταία χρόνια το επιστημονικό ενδιαφέρον έχουν προσελκύσει τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (SNSs) και κυρίως η αξιοποίηση τους για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Torun, 2020; Cavus et al., 2021; Chugh et al., 2021). Σήμερα, ένα εξαιρετικά επίκαιρο ζήτημα προς διερεύνηση αποτελεί η χρήση των SNSs ως εναλλακτικά ή συμπληρωματικά ενός συμβατικού LMS από τα πανεπιστήμια, και τα πιθανά πλεονεκτήματα στην μάθηση, την επικοινωνία και τη διδασκαλία. Η διεθνής βιβλιογραφία δείχνει ότι τα Ανώτατα Ιδρύματα προσαρμόζονται στις τεχνολογικές εξελίξεις, αλλά και στα νέα δεδομένα που δημιούργησε η πανδημία, και ολοένα και περισσότερο εντάσσουν τα SNSs στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βλαχοπάνου & Παπαδάκης, 2019; Zarzycka et al., 2021; Sobaih et al., 2022). Στο πλαίσιο αυτό, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη του κοινωνικού δικτύου Facebook ως εκπαιδευτικό εργαλείο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα ανώτατα ιδρύματα. Ειδικότερα, η εργασία στοχεύει στην διερεύνηση της χρήσης του Facebook ως άτυπου συστήματος διαχείρισης της μάθησης και κυρίως στη δυνατότητα να αξιοποιηθεί είτε ως συμπληρωματικό είτε ως εναλλακτικό ενός συμβατικού LMS. Για τον σκοπό αυτό και για την βαθύτερη κατανόηση και καταγραφή της παρούσας κατάστασης για το υπό εξέταση ζήτημα, θα επιχειρήσουμε μία εστιασμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση και συνθετική παρουσίαση των κυριότερων πρόσφατων ερευνητικών δεδομένων.

LMS - SNSs - Facebook

Συστήματα διαχείρισης της μάθησης (LMS)

Τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο προκειμένου να ανταποκριθούν στις σύγχρονες ανάγκες της εκπαίδευσης, αξιοποιούν προηγμένα πληροφοριακά συστήματα LMS τα οποία υποστηρίζουν την εξ αποστάσεως διδασκαλία και μάθηση, τη διαχείριση εκπαιδευτικού περιεχομένου και τη διάδραση εκπαιδευτή - εκπαιδευόμενου. Οι Turnbull και συνεργάτες (2019) ορίζουν τα LMS ως «*πλατφόρμες λογισμικού βασισμένες σε διαδικτυακές τεχνολογίες, που παρέχουν ένα διαδραστικό διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης και οι οποίες αυτοματοποιούν τη διαχείριση, την οργάνωση, την παράδοση και την παρουσίαση του εκπαιδευτικού περιεχομένου και των μαθησιακών αποτελεσμάτων*» (Turnbull et al., 2019: 1). Τα σημαντικότερα LMS που χρησιμοποιούνται παγκοσμίως είναι τα: Moodle, Blackboard, Canvas, eCollege, Cornerstone, SumTotal, WebCT. Στα κύρια πλεονεκτήματα αυτών των συστημάτων περιλαμβάνονται α. η διαθεσιμότητα και ο διαμοιρασμός εκπαιδευτικού υλικού (κείμενα, βίντεο, ηλεκτρονικά

μαθήματα, τεστ, κ.λπ.), β. η δυνατότητα σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης, γ. η παρακολούθηση της πορείας των δραστηριοτήτων και της προόδου των εκπαιδευόμενων ή των εκπαιδευτικών τμημάτων και δ. η δυνατότητα της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία (Cavus, 2015; Bradley, 2021; Shurygin et. al, 2021). Διεθνώς, υφίστανται αρκετοί όροι που σχετίζονται με τα προηγμένα αυτά συστήματα, με τους κυριότερους να είναι: LMS (Συστήματα Διαχείρισης της Μάθησης), CMS (Συστήματα Διαχείρισης Μαθημάτων) CMS ή LCMS (Συστήματα Διαχείρισης Περιεχομένου). Τα LMS θεωρούνται ότι έχουν ευρύτερο πεδίο εφαρμογής σε σχέση με τα υπόλοιπα, αλλά γενικότερα δεν είναι σαφή τα όρια των διαφορών μεταξύ των συστημάτων, ενώ επίσης σε πολλές περιπτώσεις, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα θεωρούν τους όρους ταυτόσημους (Kabassi et al., 2016; Turnbull et. al., 2019). Στην παρούσα εργασία, ο όρος/ακρωνύμιο LMS είναι αυτός που θα χρησιμοποιείται για να δηλώσει τις πλατφόρμες που υποστηρίζουν τη διαχείριση της μάθησης και την οργάνωση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Μέσα Κοινωνικής δικτύωσης SNSs

Τα SNSs είναι ένα σύνολο διαδικτυακών εφαρμογών που στηρίζονται στις τεχνολογίες και στη φιλοσοφία του Web2.0 (βλ. O'Reilly, 2010), όπου οι χρήστες έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν και να ανταλλάξουν περιεχόμενο, να κατασκευάσουν προφίλ, να συνδεθούν και να διεπιδράσουν με άλλους χρήστες, είτε σύγχρονα, είτε ασύγχρονα (Boyd & Ellison, 2008; Kaplan & Haenlein, 2010: 61; Carr & Hayes, 2015). Σήμερα, τα SNSs αποτελούν εξαιρετικά δημοφιλείς προορισμούς, κυρίως για τους νέους, προσφέροντας τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, διάδοσης των πληροφοριών, α-κόμη και εναλλακτικούς τρόπους μάθησης (Zachos et al., 2018; Cavus, et. al. 2021; Masalimova, et al., 2023). Η ολοένα αυξανόμενη αναγνωσιμότητα τους ανάμεσα στους φοιτητές ώθησε τα πανεπιστημιακά ιδρύματα στην αξιοποίηση τους είτε ως μέσο επικοινωνίας και διασύνδεσης με τους φοιτητές (Zachos et al., 2018; Torun, 2020; Zarzycka et al., 2021), είτε ως κανάλια προβολής και προώθησης των προσφερόμενων προγραμμάτων (Peruta & Shields, 2017; Shields & Peruta, 2019; Maresova et al., 2020), είτε ως εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης (Moghavvemi et al., 2018; Βλαχοπάνου & Παπαδάκης, 2019). Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν τον σημαντικό ρόλο των SNSs στη δημιουργία Επαγγελματικών Δικτύων Μάθησης, στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της προώθησης και διαμοιρασμού της έρευνας (Bedford, 2019; Acuyo, 2022; Trinova et al., 2022). Τα τελευταία χρόνια και κυρίως μετά την εμφάνιση της πανδημικής κρίσης, οι εφαρμογές κοινωνικών δικτύων ενσωματώνονται στην διδακτική πράξη και φαίνεται να έχουν καταστεί ένα από τα κύρια εργαλεία επικοινωνίας μεταξύ των φοιτητών και των καθηγητών, ειδικά για ακαδημαϊκούς σκοπούς (Awidi et al., 2019; Sobaih et. al., 2022; Khasa & Sharma, 2023).

Facebook

Αναμφισβήτητα, το Facebook, αποτελεί ένα από τα δημοφιλέστερα και ταχύτερα αναπτυσσόμενα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης παγκοσμίως, με περισσότερους από 2,06

δισεκατομμύρια ενεργούς χρήστες ανά ημέρα (Meta, 2023). Ιδρύθηκε στις 4 Φεβρουαρίου 2004 από τον Mark Zuckerberg μαζί με τους συγκατοίκους και συμφοιτητές του στο Harvard College Eduardo Saverin, Andrew McCollum, Dustin Moskovitz και Chris Hughes. Το Facebook αποτελεί σήμερα σχεδόν αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής ζωής των χρηστών, στο οποίο έχουν πρόσβαση μέσω των Η/Υ, των tablet και κυρίως μέσω των έξυπνων κινητών τηλεφώνων. Παρά το γεγονός ότι το Facebook δεν έχει σχεδιαστεί ως ένα περιβάλλον για την οικοδόμηση και διαχείριση των μαθησιακών εμπειριών, φαίνεται να έχει τεράστιες δυνατότητες στον τομέα της εκπαίδευσης (Chugh & Ruhi, 2018). Η ευρεία διάδοση του και η ευκολία στη χρήση του, έχει ενεργοποιήσει εκπαιδευτικούς, ακαδημαϊκούς και ερευνητές για τα πιθανά οφέλη της χρήσης του ως παιδαγωγικό εργαλείο (Allen, 2012; Awidi et al., 2019; Troussas et al., 2021), καθώς και ως ένα άτυπο Σύστημα Διαχείρισης της Μάθησης (LMS) (Giannikas, 2020; Vázquez-Cano & Díez-Arcón, 2021). Υπό το πρίσμα αυτό, παρακάτω θα παρουσιάσουμε τις κυριότερες πρόσφατες ερευνητικές προσπάθειες και τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών, σχετικά με την χρήση του Facebook ως συμπληρωματικό ή εναλλακτικό ενός συμβατικού Συστήματος Διαχείρισης της Μάθησης.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Το Facebook ως εκπαιδευτικό εργαλείο

Τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές μελέτες σχετικά με την εκπαιδευτική χρήση του Facebook στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η αποδοχή από τους φοιτητές, σε σχέση με την ενσωμάτωση του Facebook στην ακαδημαϊκή τους ζωή είναι θετική και αντιλαμβάνονται τα οφέλη μέσω της ενισχυμένης επικοινωνίας, της αλληλεπίδρασης και της ευελιξίας στην παροχή περιεχομένου μαθημάτων (Kitchakarn, 2016; Yotyodying et al., 2021; Λούλου & Σπανακά, 2023). Οι έρευνες καταδεικνύουν τη θετική επίδραση του Facebook στην επικοινωνία τόσο μεταξύ των φοιτητών, όσο και μεταξύ των φοιτητών με τον καθηγητή (Ractham et al., 2012; Foogooa & Ferdinand-James, 2017). Επιπλέον, το Facebook, φαίνεται να διαθέτει στοιχεία που το καθιστούν ένα μέσο ανταλλαγής γνώσης, αλληλοϋποστήριξης και συνεργασίας (Cuesta, et. al., 2015; Ulla & Perales, 2021), καθώς και ένα περιβάλλον που κινητοποιεί/ενεργοποιεί τους σπουδαστές να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Meishar-Tal et al., 2012; Foogooa & Ferdinand-James, 2017; Giannikas, 2020). Επίσης, πρόσφατες μελέτες συγκλίνουν ότι το Facebook παρέχει ένα ψηφιακό χώρο ανάκτησης εκπαιδευτικού υλικού και λειτουργεί ως μία ηλεκτρονική πλατφόρμα όπου οι σπουδαστές μπορούν να συγκροτήσουν το δικό τους ακαδημαϊκό δίκτυο (Awidi et al., 2019; Ulla & Perales, 2021). Τέλος υπάρχουν σημαντικές ερευνητικές ενδείξεις ότι η εκπαιδευτική χρήση του Facebook έχει θετικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών (Chen & Shan, 2014; Lambic, 2016; Al-Dheleai, et al., 2017; Sobaih et al., 2021). Από την άλλη εκφράζονται ορισμένες επιφυλάξεις στο πλαίσιο της εφαρμογής του Facebook στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, κυρίως σχετικά με ζητήματα απόσπασης της προσοχής των εκπαιδευόμενων (Chen & Shan, 2014; Petrovic et al., 2014; Hasan, 2020), καθώς και για θέματα ασφάλειας και

ιδιωτικότητας. (Gabarre et al., 2013; Manca & Ranieri, 2016; Bhuiyan, 2023). Για την διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων προτείνεται η δημιουργία κλειστών ομάδων (Facebook Groups) που θα συνοδεύεται με σαφείς οδηγίες χρήσης προς τους φοιτητές και τη συνεχή επίβλεψη από τους καθηγητές (Todorovic et al., 2021).

Το Facebook ως LMS

Σύγχρονες έρευνες στην Ανώτατη Εκπαίδευση, αναδεικνύουν τη δυνατότητα να αξιοποιηθεί το Facebook ως εναλλακτικό ή συμπληρωματικό μέσο υποστήριξης της διδακτικής πρακτικής και ενίσχυσης της μάθησης (Wang et al., 2012; Meishar-Tal et al., 2012; Giannikas, 2020; Vázquez-Cano & Díez-Arcón, 2021). Οι Meishar-Tal, Kurtz και Pieterse (2012) διερεύνησαν τη χρήση του Facebook ως εναλλακτικό ενός συμβατικού συστήματος διαχείρισης μαθημάτων (LMS). Τα ευρήματα έδειξαν ότι η ομάδα στο Facebook εκλαμβάνεται ως ένα δυναμικό περιβάλλον μάθησης το οποίο ενεργοποιεί τους φοιτητές να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση και προωθεί τη συνεργατική μάθηση. Οι ερευνήτριες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το Facebook διαθέτει τα τεχνολογικά, κοινωνικά και παιδαγωγικά στοιχεία που απαιτούνται προκειμένου να αξιοποιηθεί ως εναλλακτικό ενός συμβατικού LMS. Οι Gabarre και συνεργάτες (2013), διερεύνησαν τους παράγοντες που ενδεχομένως εμποδίζουν τη χρήση του Facebook ως LMS σε προπτυχιακούς φοιτητές σε πανεπιστήμιο της Μαλαισίας, στο μάθημα των Γαλλικών. Οι παράγοντες ήταν κυρίως η έλλειψη ιδιωτικότητας, και η ασάφεια της έννοιας της φιλίας στο Facebook (Facebook Friends). Στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές θεώρησαν το περιβάλλον του Facebook πιο ευχάριστο από το αντίστοιχο στο LMS του πανεπιστημίου, και έτσι είχαν περισσότερα κίνητρα να δουν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο.

Οι Chen και Shan (2014) μελέτησαν τη δυνατότητα του Facebook να χρησιμοποιηθεί ως LMS σε τάξεις πρωτοετών φοιτητών στο μάθημα της Αρχιτεκτονικής Υπολογιστών σε πανεπιστήμιο στην Ταϊβάν. Η έρευνα έδειξε ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα της ομάδας του Facebook ήταν σημαντικά υψηλότερα από αυτά των ομάδων που χρησιμοποίησαν τους δύο τύπους LMS (iCas και moodle). Επίσης διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες στην ομάδα του Facebook εμφάνισαν υψηλότερο επίπεδο αλληλεπίδρασης από εκείνους στην ομάδα του Moodle, υψηλότερο επίπεδο τεχνολογικής αυτο-αποτελεσματικότητας από εκείνους στην ομάδα iCas, καθώς και υψηλότερο επίπεδο κινήτρων για μάθηση από αυτούς της ομάδας iCas. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το Facebook φαίνεται να παρέχει ένα απλό, βολικό, εύκολο και φιλικό προς τον χρήστη περιβάλλον μάθησης. Ωστόσο, εξέφρασαν ορισμένες επιφυλάξεις ως προς τα ζητήματα απόσπασης της προσοχής και της ιδιωτικότητας. Οι Petrovic και συνεργάτες (2014) διεξήγαγαν συγκριτική έρευνα μεταξύ της χρήσης του Facebook και της χρήσης του Moodle σε προπτυχιακό μάθημα στο Πανεπιστήμιο του Βελιγραδίου. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι το Facebook υπερείχε σε σχέση με το Moodle α. στην ευκολία χρήσης, β. στην άμεση διάδοση της πληροφορίας, γ. στη δυνατότητα αναζήτησης δεδομένων, δ. στο γραφικό περιβάλλον και ε. στη σταθερότητα του συστήματος. Από την άλλη, το Moodle φάνηκε να υπερέχει α. στην παροχή περιβάλλοντος μάθησης,

β. στην ασφάλεια των προσωπικών δεδομένων και γ. στην απόσπαση της προσοχής (μειωμένη σε σχέση με το Facebook). Οι ερευνητές συμπεραίνουν στην έρευνα τους ότι το Facebook α. αποτελεί ένα ευχάριστο διαδραστικό μέσο μάθησης, β. παρέχει στους φοιτητές ένα περιβάλλον για κοινή χρήση δεδομένων, γ. επιτρέπει την άμεση λήψη πληροφοριών από τους καθηγητές, δ. παρέχει τη δυνατότητα για αναζήτηση επιπρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού και ε. αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο ανατροφοδότησης των φοιτητών από τους συμφοιτητές τους.

Οι Foogooa και Ferdinand-James (2017) μελέτησαν τη χρήση της ομάδας Facebook ως συμπληρωματικό ηλεκτρονικό περιβάλλον του Συστήματος Διαχείρισης Μαθημάτων (LMS) και τον ρόλο της στην ενίσχυση της συμμετοχής των φοιτητών στο μάθημα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ομάδα στο Facebook (Facebook Group) ενίσχυσε τη συμμετοχή και επίδρασε θετικά στην αλληλεπίδραση μεταξύ των φοιτητών και μεταξύ των φοιτητών με τον καθηγητή, καθώς και στην εύρεση επιπρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού. Οι Munni & Hasan (2020) διερευνήσαν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σε προπτυχιακούς φοιτητές στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας χρησιμοποιώντας μια ομάδα Facebook ως ένα άτυπο LMS. Η έρευνα φανέρωσε ότι μέσω της ομάδας στο Facebook διευκολύνεται η εκμάθηση των δεξιοτήτων ομιλίας και ακρόασης, ενώ παράλληλα δημιουργείται ένα πιο φιλικό περιβάλλον μάθησης, με αποτέλεσμα την αύξηση της συμμετοχής και της αλληλεπίδρασης μαθητή-καθηγητή. Η Hasan (2020) διερεύνησε τις αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με τη χρήση του Facebook ως LMS για την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας. Η έρευνα κατέδειξε ως πλεονεκτήματα της χρήσης του Facebook έναντι του Moodle α. τη διευκόλυνση της επικοινωνίας και σύνδεσης μεταξύ των φοιτητών, β. τη δυνατότητα συχνότερης επικοινωνίας των φοιτητών με τους καθηγητές, γ. την διευκόλυνση εύρεσης και ανταλλαγής εκπαιδευτικών πόρων, δ. την υποστήριξη ανταλλαγής γνώσεων και ε. την υποστήριξη της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης. Από την άλλη, οι φοιτητές αναγνώρισαν ως μειονέκτημα του Facebook σε σχέση με το Moodle, την απόσπαση της προσοχής από τη μελέτη τους.

Οι Almodiel και Lacaste (2020) μελέτησαν τη χρήση του Facebook (Facebook group) ως LMS σε προπτυχιακούς φοιτητές στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Φιλιππίνων. Τα αποτελέσματα έδειξαν τη θετική αποδοχή του Facebook (ως LMS) από τους φοιτητές, ενώ συγχρόνως φάνηκε ότι το Facebook ενθαρρύνει την εμπλοκή/συμμετοχή, την συζήτηση και τη διεπίδραση μεταξύ των φοιτητών. Ωστόσο, ανέκυσαν ορισμένες επιφυλάξεις σχετικά με ζητήματα προσωπικών δεδομένων/ιδιωτικότητας (privacy issues). Οι Vázquez-Cano και Díez-Arcón (2021) διερεύνησαν τη χρήση του Facebook σε σχέση με τα συμβατικά εργαλεία Διαχείρισης της Μάθησης των πανεπιστημίων. Τα ευρήματα φανέρωσαν ότι το Facebook αποτελεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης, παρέχοντας ένα εύκολα προσβάσιμο περιβάλλον, μέσω του οποίου οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα να μοιράζονται πόρους και πληροφορίες για τα μαθήματα. Επιπλέον, η έρευνα κατέδειξε την προτίμηση των φοιτητών στις ομάδες του Facebook σε σχέση με τις συμβατικές πλατφόρμες των Ανώτατων Ιδρυμάτων. Ο Bhuiyan (2023) μελέτησε την χρήση του Facebook ως LMS σε μάθημα οικονομικών σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα διοίκησης επιχειρήσεων (MBA) στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο του Μπαγκλαντές. Από τα

αποτελέσματα φάνηκε ότι το Facebook αποτελεί ένα φιλικό και κατάλληλο περιβάλλον μάθησης στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τα δυνατά σημεία της εφαρμογής του στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ήταν α. το γεγονός ότι δεν χρειάζεται υψηλό επιπέδου ψηφιακό γραμματισμό β. η διασφάλιση αυτόνομης μάθησης και γ. η ισχυρή αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων. Από την άλλη αδύνατα σημεία αποτέλεσαν α. ότι δεν αποτελεί ένα οργανωμένο περιβάλλον μάθησης με σαφείς οδηγίες χρήσης και β. ότι υφίστανται θέματα ασφάλειας και ιδιωτικότητας.

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η μελέτη των SNSs ως εκπαιδευτικά εργαλεία εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα ανώτατα ιδρύματα. Ειδικότερα, η εργασία στόχευε στην διερεύνηση της χρήσης του Facebook ως άτυπου συστήματος διαχείρισης της μάθησης και κυρίως η δυνατότητα να αξιοποιηθεί είτε ως συμπληρωματικό είτε ως εναλλακτικό ενός συμβατικού LMS. Για τον σκοπό αυτό επιχειρήσαμε μία εστιασμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση και συνθετική παρουσίαση των κυριότερων πρόσφατων ερευνητικών δεδομένων. Γενικότερα τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν τη θετική αποδοχή της χρήσης του Facebook ως LMS από τους φοιτητές και τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί ως μία πλατφόρμα ηλεκτρονικής μάθησης στα ανώτατα ιδρύματα. Φαίνεται ότι διαθέτει τα τεχνολογικά, κοινωνικά και παιδαγωγικά στοιχεία που απαιτούνται προκειμένου να αξιοποιηθεί ως εναλλακτικό ή συμπληρωματικό ενός συμβατικού LMS. Τα κυριότερα πλεονεκτήματα που επισημαίνονται στις μελέτες, σε σχέση με τις συμβατικές πλατφόρμες LMS είναι: α. το ευχάριστο και φιλικό περιβάλλον μάθησης, β. η ευκολία χρήσης, γ. η άμεση διάδοση και λήψη της πληροφορίας και δ. η διευκόλυνση της επικοινωνία και διεπίδρασης μεταξύ των φοιτητών και των καθηγητών. Από την άλλη, ως μειονεκτήματα σε σχέση με τα LMS αναδεικνύονται α. ότι δεν αποτελεί ένα οργανωμένο περιβάλλον μάθησης και β. εγείρονται ζητήματα απόσπασης της προσοχής και θέματα ασφάλειας προσωπικών δεδομένων και ιδιωτικότητας. Εν κατακλείδι, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν αρκετά ενθαρρυντικά και το Facebook φαίνεται να έχει τη δυναμική να αξιοποιηθεί ως συμπληρωματικό ή εναλλακτικό ενός συμβατικού LMS στην ανώτατη εκπαίδευση και να υποστηρίξει τη μαθησιακή διαδικασία, προς όφελος των φοιτητών και της ακαδημαϊκής κοινότητας εν γένει. Ωστόσο, θεωρούμε σημαντικό να τονίσουμε ότι απαιτείται περαιτέρω έρευνα προκειμένου να προσδιοριστεί πλήρως η εκπαιδευτική χρήση του Facebook και να εκτιμηθεί με σαφήνεια η δυνατότητα αξιοποίησής του ως ψηφιακή πλατφόρμα εξ αποστάσεως μάθησης στα Ανώτατα Ιδρύματα.

Βιβλιογραφία

- Allen, M. (2012). An education in Facebook. *Digital Culture & Education*, 4(3), 213–225.
- Acuyo, A. (2022). Reviewing the literature on professional development for higher education tutors in the work-from-home era: is it time to reconsider the integration

- of social media? *Education and Information Technologies*, 27(1), 89-113.
<https://doi.org/10.1007/s10639-021-10603-2>
- Al-Dheleai, Y. M., & Tasir, Z. (2017). Using Facebook for the Purpose of Students' Interaction and Its Correlation with Students' Academic Performance. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 16(4), 170-178.
- Almodiel, M. C., & Lacaste, A. V. (2020). Relationship between learning style and the use of social media as a learning management system for online learners. In K. C. Li, E. Y. M. Tsang & B. T. M. Wong (Ed.), *Innovating Education in Technology-Supported Environments* (pp. 37–51). Springer.
- Awidi I. T., Paynter M., Vujosevic T. (2019). Facebook group in the learning design of a higher education course: An analysis of factors influencing positive learning experience for students. *Computers & Education*, 129, 106–121.
- Bedford, L. (2019). Using Social Media as a Platform for a Virtual Professional Learning Community. *Online Learning* 23(3), 120–136.
<https://doi.org/10.24059/olj.v23i3.1538>
- Vlachopanou, P., & Papadakis, S. (2019). O rolos ton Meson Koinonikis Diktyosis sti synergatiki mathisi kai stin epidosi foititon ex apostaseos ekpaidefsis. *Open Education*, 15(2), 124-143.
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2008). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230.
- Bradley, V. M. (2021). Learning Management System (LMS) use with online instruction. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 4(1), 68-92.
<https://doi.org/10.46328/ijte.36>
- Bhuiyan, M. O. F. (2023). Applying Facebook Group as a Learning Management System (LMS) in Finance Classes at Bangladesh Open University. *Symbiosis International Research Journal on Online & Distance Learning*, 5(1&2), 1-16.
- Carr, C. T., & Hayes, R. A. (2015). Social Media: Defning, Developing, and Divining. *Atlantic Journal of Communication*, 23(1):46–65
- Cavus, N. (2015). Distance learning and learning management systems. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 872-877.
- Cavus, N., Sani, A. S., Haruna, Y., & Lawan, A. A. (2021). Efficacy of Social Networking Sites for Sustainable Education in the Era of COVID-19: A systematic review. *Sustainability*, 13(2), 808.

- Chan, R. Y., Bista, K., & Allen, R. M. (Eds.). (2021). *Online teaching and learning in higher education during COVID-19: International perspectives and experiences*. New York: Routledge.
- Chen, Y. C., & Shan, Y. M. (2014). The effect of using a Facebook group as a learning management system. *Computers in Education Journal*, 5(4), 42-53.
- Chugh, R., & Ruhi, U. (2018). Social media in higher education: A literature review of Facebook. *Education and Information Technologies*, 23, 605-616.
- Chugh, R., Grose, R., & Macht, S. A. (2021). Social media usage by higher education academics: A scoping review of the literature. *Education and Information Technologies*, 26, 983-999.
- Cuesta, M., Eklund, M., Rydin, I., & Witt, A.-K. (2015). Using Facebook as a co-learning community in higher education. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 1-18.
- Foogooa, R., & Ferdinand-James, D. (2017). Use of Facebook for enhancing student engagement in a higher education blended engineering course. *Innovative Issues and Approaches in Social Sciences*, 10(1), 8-31.
- Gabarre, S., Gabarre, C., Din, R., Shah, P. M., & Karim, A. A. (2013). Using mobile Facebook as an LMS: Exploring impeding factors. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 13(3), 99-115.
- Giannikas, C.N. (2020). Facebook in Tertiary Education: the impact of social media in e-learning. *The Journal of University Teaching & Learning Practice*. 17(1), 1-13.
- Hasan, L. (2020). Is It Possible to Use Facebook instead of Moodle Learning Management Systems (LMS) to Support the Learning Process? In proceedings of *ICSET 2020*, 47-51. New York: ACM. <https://doi.org/10.1145/3421682.3421695>
- Kabassi, K., Dragonas, I., Ntouzevits, A., Pomonis, T., Papastathopoulos, G., & Vozaitis, Y. (2016). Evaluating a learning management system for blended learning in Greek higher education. *SpringerPlus*, 5, 1-12.
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53(1), 59-68.
- Khasa, T., & Sharma, S. (2023). Social Media as a New Constituent of Communication in Higher Education Institutions. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 4(9), 1422-1427.
- Kitchakarn, O. (2016). How students perceived social media as a learning tool in enhancing their language learning performance. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(4), 53-60.

- Lambic, D. (2016). Correlation between Facebook use for Educational Purposes and academic performance of students. *Computers in Human Behaviour*, 61, 313-320
- Loulou K., & Spanaka A. (2023). I diadikasia ekponisis Diplomatikon Ergasion sto Elliniko Anoikto Panepistimio: Meleti periptosis Kleistis Omadas tou Facebook. *Open Education*, 19(1), 55-83.
- Manca, S., & Ranieri, M. (2016). Facebook and the others. Potentials and obstacles of social media for teaching in higher education. *Computers & Education*, 95, 216-230.
- Maresova, P., Hruska, J., & Kuca, K. (2020). Social media university branding. *Education Sciences*, 10(3), 74. <https://doi.org/10.3390/educsci10030074>.
- Masalimova, A. R., Kosheleva, Y. P., Kosarenko, N. N., Kashina, S. G., Sokolova, E. G., & Iakovleva, E. V. (2023). Effects of social networking sites on university students' academic performance: A systematic review. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 13(3), e202339.
- Meishar-Tal, H., Kurtz, G., & Pieterse, E. (2012). Facebook groups as LMS: A case study. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(4), 33–48. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i4.1294>.
- Meta (2023). *Meta Reports Second Quarter 2023 Results*. Retrieved 20.08.2023, from, <http://investor.fb.com>.
- Moghavvemi, S., Sulaiman, A., Jaafar, N. I., & Kasem, N. (2018). Social media as a complementary learning tool for teaching and learning: The case of youtube. *The International journal of management education*, 16(1), 37-42.
- Munni, B. E., & Hasan, S. M. (2020). Teaching English during COVID-19 Pandemic Using Facebook Group as an LMS: A Study on Undergraduate Students of a University in Bangladesh. *Language in India*, 20(6), 76-94
- O'Reilly, T. (2010). What is Web 2.0? Design Pattern and Business models for the next generation of software. In Donelan, H., Kear, K., & Ramage, M. (Eds), *Online Communication and Collaboration. A Reader* (pp 225-236). Routledge.
- Peruta, A., & Shields, A. B. (2017). Social media in higher education: understanding how colleges and universities use Facebook. *Journal of marketing for Higher Education*, 27(1), 131-143.
- Petrovic, N., Jeremic, V., Cirovic, M., Radojicic, Z., & Milenkovic, N. (2014). Facebook Versus Moodle in Practice. *American Journal of Distance Education*, 28(2), 117-125. doi:10.1080/08923647.2014.896581

- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133–141.
- Ractham, P., Kaewkitipong, L. & Firpo, D. (2012). The use of Facebook in an introductory MIS course: Social constructivist learning environment. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 10(2), 165-188.
- Shields, A. B., & Peruta, A. (2019). Social media and the university decision. Do prospective students really care? *Journal of marketing for higher education*, 29(1), 67-83.
- Sobaih, A. E. E., Salem, A. E., Hasanein, A. M., & Elnasr, A. E. A. (2021). Responses to Covid-19 in higher education: Students' learning experience using microsoft teams versus social network sites. *Sustainability*, 13(18), 10036.
- Sobaih, A.E.E.; Hasanein, A.; Elshaer, I.A. (2022). Higher Education in and after COVID-19: The Impact of Using Social Network Applications for E-Learning on Students' Academic Performance. *Sustainability*, 14, 5195. <https://doi.org/10.3390/su14095195>
- Shurygin, V., Saenko, N., Zekiy, A., Klochko, E., & Kulapov, M. (2021). Learning management systems in academic and corporate distance education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(11), 121-139. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i11.20701>
- Tasci, G. (2021). The impact of COVID-19 on Higher Education: Rethinking internationalization behind the iceberg: COVID-19 and Higher Education. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 522- 536.
- Todorovic, M., Coyne, E., Gopalan, V., Oh, Y., Landowski, L., & Barton, M. (2021). Twelve tips for using Facebook as a learning platform. *Medical Teacher*, 43(11), 1261-1266.
- Torun, E. D. (2020). Educational use of social media in higher education: Gender and social networking sites as the predictors of consuming, creating, and sharing content. *Acta Educationis Generalis*, 10(2), 112-132.
- Trinova, Z., Destari, D., Arjulayana, A., Cakranegara, P. A., & Kusumawati, E. A. (2022). Social media usage by higher education academics. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 14(4), 5111-5118.
- Troussas, C., Krouska, A., Giannakas, F., Sgouropoulou, C., and Voyiatzis, I. (2021). An alternative educational tool through interactive software over Facebook in the era of COVID-19. In C. Frasson, K. Kabassi, & A. Voulodimos (eds), *Frontiers*

in Artificial Intelligence and Applications: Vol. 338. Novelties in Intelligent Digital Systems (pp. 3-11). IOS Press. doi:10.3233/FAIA210069.

- Turnbull, D., Chugh, R. & Luck, J., (2019). Learning Management Systems: An Overview. In A. Tatnall (ed.), *Encyclopedia of Education and Information Technologies*. Springer, doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-60013-0_248-1
- Ulla, M. B., & Perales, W. F. (2021). Facebook as an integrated online learning support application during the COVID19 pandemic: Thai university students' experiences and perspectives. *Heliyon*, 7(11), 1-8.
- UNESCO. (2021). *COVID-19: reopening and reimagining universities, survey on higher education through the UNESCO National Commissions*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378174>.
- Vázquez-Cano, E. & Díez-Arcón, P. (2021). Facebook or LMS in Distance Education? Why University Students Prefer to Interact in Facebook Groups. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(3), 119–141. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v22i3.5479>.
- Wang, Q., Woo, H., Quek, C., Yang, Y., & Liu, M. (2012). Using the Facebook group as a learning management system: An exploratory study. *British Journal of Educational Technology*, 43(3), 428–438.
- Yotyodying, S., Dettmers, S., Erdal, K., & Onkmann, K. (2021). Educational usage of Facebook and academic achievement in distance university students: Mediated by basic needs satisfaction. *Education and Information Technologies*, 1-20.
- Zachos, G., Paraskevopoulou-Kollia, E. A., & Anagnostopoulos, I. (2018). Social media use in higher education: A review. *Education Sciences*, 8(4), 194.
- Zarzycka, E., Krasodomska, J., Mazurczak-Mąka, A., & Turek-Radwan, M. (2021). Distance learning during the COVID-19 pandemic: students' communication and collaboration and the role of social media. *Cogent Arts & Humanities*, 8(1), 1953228. doi: 10.1080/23311983.2021.1953228.

Η εκπαίδευση των Ρομά στην Ελλάδα. Ανασταλτικοί παράγοντες στη σχολική φοίτηση.

Χάσπαρη Σοφία-Μαρία, Π.Ε.06, M.Sc. Applied Linguistics

Περίληψη

Ο λαός των Ρομά, γνωστών και ως τσιγγάνοι, αποτελεί μια αναγνωρισμένη εθνοτική ομάδα στην Ελλάδα. Ζουν σε πολλές περιοχές της χώρας και αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις στον τομέα της κοινωνικής ένταξης, της εκπαίδευσης και της εργασίας. Η κυβέρνηση και πολλές μη κυβερνητικές οργανώσεις προσπαθούν να αντιμετωπίσουν αυτές τις προκλήσεις και να βελτιώσουν τις συνθήκες ζωής των Ρομά στην χώρα μας. Παρόλη τη μακρόχρονη παρουσία των Ρομά στην Ελλάδα από τον 14^ο αιώνα, η ενασχόληση στην χώρα μας με την εκπαίδευση τους ξεκίνησε επίσημα το 1980 και αποτελεί πρόκληση, διότι υπάρχουν πολλοί ανασταλτικοί παράγοντες που παρεμποδίζουν την φοίτηση των παιδιών Ρομά στα σχολεία. Η εκπαίδευσή τους αποτελεί μείζον θέμα για την κοινωνία, και κλειδί για την ένταξη και την ευημερία τους. Ταυτόχρονα, απαιτεί την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου οι τελευταίοι να κατανοήσουν τον πολιτισμό Ρομά, την ιστορία και τις εμπειρίες τους, καθώς επίσης να αναπτύξουν προσεκτικές προσεγγίσεις για τη συνεργασία με την κοινότητα και την παροχή στήριξης που λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των Ρομά στον τομέα της εκπαίδευσης.

Λέξεις/φράσεις-Κλειδιά: Ρομά, εκπαίδευση Ρομά, ανασταλτικοί παράγοντες φοίτησης, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ένταξη

The education of the Roma in Greece. Inhibiting factors in school attendance.

Chaspari Sofia-Maria, English Teacher, MSc Applied Linguistics

Abstract

The Roma people, also known as Gypsies, are a recognized ethnic group in Greece. They live in many regions of the country and face many challenges in the areas of social integration, education and employment. The government and many non-governmental organizations are trying to address these challenges and improve the living conditions of Roma in our country. Despite the long-standing presence of Roma in Greece since the 14th century, the involvement of Roma in education in our country officially started in 1980 and is a challenge because there are many inhibiting factors that prevent Roma children from attending schools. Their education is a major issue for society, and a key to their integration and well-being. At the same time, it requires the training of teachers, in order for them to understand Roma culture, history and experiences, as well as to develop careful approaches to working with the community and providing support that takes into account the specific needs of Roma in the field of education.

Key-words/phrases: Roma, Roma education, barriers to attendance, teacher training, integration

Εισαγωγή

Σύμφωνα με την κυρίαρχη επιστημονική άποψη οι Ρομά, που συχνά αποκαλούνται στην καθομιλουμένη Τσιγγάνοι, Γύφτοι, Σίντι, Καλό, Μανούς, Ταξιδευτές κ.α., είναι νομαδικός λαός και προέρχονται από την βορειοδυτική Ινδία, την οποία άρχισαν να εγκαταλείπουν σταδιακά γύρω στα 1000 μ.Χ (Χατζησαββίδης, 2007) και να διασκορπίζονται στην Ευρώπη.

«ROM», είναι το όνομα που δόθηκε με εγκυρότητα σε όλους τους Τσιγγάνους παγκοσμίως, στο Πρώτο Παγκόσμιο Συνέδριο των Τσιγγάνων στο Λονδίνο το 1971, ενώ το 1979 καταγράφονται επίσημα και από τον Ο.Η.Ε.. (Ντούσας, 1997). Η λέξη Ρομ έχει τέσσερις διαφορετικές ερμηνείες και σημασιολογικές έννοιες μέσα στην τσιγγάνικη διάλεκτο και μεταφράζεται ως εξής: Ρομ σημαίνει = άνδρας-σύζυγος, άνθρωπος, Τσιγγάνος και ο τάδε, ο κύριος.

Κάποια από τα χαρακτηριστικά των Ρομά όπως η άγνωστη καταγωγή τους, η ιδιαίτερη ενδυμασία τους, η δυσνόητη γλώσσα τους, ο νομαδικός τρόπος ζωής που έχουν υιοθετήσει καθώς και η άρνηση της μη ένταξής τους στην ευρύτερη κοινωνία, προκαλούν τη δυσπιστία στο υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο. (Λυδάκη, 1998) Οι Τσιγγάνοι, λαός χωρίς γραπτή γλώσσα, χωρίς γραπτή ιστορία, με ένα ανεξερεύνητο παρελθόν, επιθυμούν να προστατεύσουν και να διατηρήσουν τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά τους, τα έθιμα και τις παραδόσεις τους, παρ' όλες τις διώξεις που έχουν υποστεί κατά καιρούς. (Λυδάκη, 1998). Οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της πληθυσμιακής ομάδας των Ρομά, η διγλωσσία, τα έθιμα, η θρησκεία, οι επαγγελματικές τους δραστηριότητες και ο χαρακτηριστικός τρόπος ζωής τους είναι προάγγελοι προκατάληψης, στερεοτύπων και κοινωνικών διακρίσεων.

Η ιστορική πορεία των Ρομά φανερώνει την κοινωνική θέση που κατέχει στους περιθωριακούς πληθυσμούς. (Γκότοβος, 2002) Η πολιτισμική ιδιαιτερότητα που κατέχουν και επιθυμούν να διατηρήσουν αναλλοίωτη, τους φέρνει αντιμέτωπους με τον στιγματισμό και την περιθωριοποίηση τους. Η ευρύτερη κοινωνία τους κατηγοριοποιεί και τους αντιμετωπίζει ως «κατώτερους». Χαρακτηρισμοί όπως, αναξιόπιστοι, τυχοδιώκτες, μικροαπατεώνες, δεν μπορούν να ανταποκριθούν στην εργασία τους, με παραβατική συμπεριφορά, τους κατηγοριοποιούν στους μειονεκτικούς και τους αναγκάζουν να κουβαλάνε την ταμπέλα του αποδιοπομπαίου τράγου μέσα στην κοινωνία. Τα αρνητικά στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και ο ρατσισμός με τον οποίο αντιμετωπίζονται τους δημιουργεί δυσκολίες ένταξής τους τόσο στο εργασιακό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον. Ο φέρων το στίγμα του αποκλεισμένου, του περιθωριοποιημένου από την ευρύτερη κοινωνία, πολλές φορές υιοθετεί την ταυτότητα που του έχει αποδοθεί και με δυσκολία την αποβάλλει. (Λυδάκη, 1998)

A) Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στην Ελλάδα

Στη βιβλιογραφία και σε επίσημα έγγραφα επανέρχεται η διαπίστωση ότι μπορούμε να μιλάμε για μακρά παρουσία πληθυσμών Ρομά στην Ελλάδα, αφού γίνονται αναφορές για τσιγγάνικους πληθυσμούς στην Πελοπόννησο ήδη από τον 14ο αιώνα. Είναι, επίσης, τεκμηριωμένο ότι, παρά τη μακροχρόνια παρουσία τους στην Ελλάδα, οι Ρομά μόλις πρόσφατα (δεκαετία του 1970) απέκτησαν πολιτικά δικαιώματα (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011· Μάρκου 2013), ενώ η πρώτη χαρτογράφηση της εγκατάστασης τσιγγάνικων πληθυσμών στην Ελλάδα έγινε μόλις το 1996 (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011· Μάρκου, 2013).

Στο επίπεδο της εκπαίδευσης έχουμε συστηματική ενασχόληση με τους Ρομά αρχικά στη δεκαετία του 1980, όταν το Υπουργείο Παιδείας συγκροτεί σειρά ομάδων εργασίας / επιτροπών για να μελετήσουν το θέμα της εκπαίδευσης των Τσιγγάνων, ενώ τα κατά τόπους παραρτήματα της τότε Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ) καλούνται να αποτυπώσουν την κατάσταση των Τσιγγάνων στην περιοχή τους (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011). Παράλληλα, αρχίζουν οι εκπαιδευτικές δράσεις για τους Ρομά, πάλι κυρίως μέσω της ΓΓΛΕ.

Το σχολείο είναι εκείνος ο θεσμός που μπορεί να δώσει κίνητρα στο να αντιμετωπίζονται πιο θετικά οι μαθητές των διαφορετικών και γλωσσικών πολιτισμών, όπως στην περίπτωση των Ρομά. (Μάρκου, στο Διεθνές Συμπόσιο της Γ.Γ.Λ.Ε., 1996) Αυτό μπορεί να γίνει εφικτό μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» σαν όρος πρωτοεμφανίζεται στην ελληνική βιβλιογραφία τη δεκαετία του 1980 και ήταν το υποσύλωμα στην ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών. (Κοκκίνου, 2010)

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποδέχεται την πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών, τις αξίες των πολιτισμών και συμβάλει στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων που δημιουργούνται από τη γλωσσική και πολιτισμική δυσαρμονία. Στόχος της είναι το σχολείο να γίνει πιο ανοιχτό στην κοινωνία. (Μάρκου, στο Διεθνές Συμπόσιο της Γ.Γ.Λ.Ε., 1996) Το σχολείο συμμετέχει στη διαμόρφωση της κοινωνίας και για έναν μαθητή ο οποίος προέρχεται από μια μειονοτική ομάδα, όπως οι Ρομά, είναι ένα μέσο πολιτισμικού γίγνεσθαι. Δέχεται τον μαθητή όπως ακριβώς είναι και προσπαθεί να του δώσει την ευκαιρία να αναπτύξει και να βελτιώσει τις δυνατότητες του καθώς και την προσωπικότητά του με υποστήριγμα το δικό του μορφωτικό κεφάλαιο. (Κοκκίνου, 2010) Δεν είναι αποστολή του να διαπλάσει τους Ρομά αλλά να περάσει το μήνυμα στα παιδιά Ρομά να εκμεταλλευτούν θετικά την κουλτούρα τους. Με λίγα λόγια το σχολείο θα πρέπει να είναι συμπληρωματικό μέσο στην οικογενειακή εκπαίδευση και όχι το μέσο απώλειας της Ρόμικης κουλτούρας τους. (Jean-Pierre Liigeois, στο Διεθνές Συμπόσιο, Γ.Γ.Λ.Ε., 1996) Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα λέγαμε ότι συμβολίζεται στις εξής ιδέες : όλοι οι μαθητές θα πρέπει να τυγχάνουν ίσων ευκαιριών μάθησης στο σχολείο, ανεξαρτήτως φύλου, κοινωνικής τάξης και έθνους στο οποίο ανήκουν, φυλετικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών. (Κοκκίνου, 2010)

Παρόλα τα θετικά βήματα που γίνονται και τις προσπάθειες από την πλευρά της Πολιτείας, υπάρχουν ακόμη κενά στην προώθηση της διαφορετικότητας ως προς την εκπαίδευση των Ρομά: η γλώσσα, η ιστορία και η κουλτούρα πολλών μειονοτήτων δεν διδάσκονται ακόμη σε κανένα σχολείο, ενώ η γλωσσική υποστήριξη που παρέχεται σε παιδιά των οποίων η μητρική γλώσσα δεν είναι η ελληνική, είναι πολύ περιορισμένη. Επίσης, τα σχολικά προγράμματα και τα βιβλία που δημιουργούνται στο πλαίσιο θετικών δράσεων δεν χρησιμοποιούνται τελικά σε σχολεία όπου φοιτούν Ρομά μαθητές, ενώ δεν υπάρχει πρόβλεψη για εκπαίδευση δασκάλων στη διαχείριση της διαφορετικότητας. Το θετικό είναι ότι κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 2000 η Ελλάδα υλοποίησε Προγράμματα για την εισαγωγή διαμεσολαβητών Ρομά στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της εμπλοκής δημόσιων αρχών και ιδίως εκπαιδευτικών, αλλά δυστυχώς αυτή η πολιτική δεν ακολουθείται σε συστηματική και μόνιμη βάση, ενώ υπάρχει έλλειψη στατιστικών στοιχείων και σε αυτό το πεδίο. (www.gsae.edu.gr/attachments/article)

B) Ανασταλτικοί παράγοντες στη σχολική φοίτηση

Η Ρόμικη κουλτούρα

Για τους Τσιγγάνους η διάδοση της πολιτισμικής τους κληρονομιάς και η παροχή των απαιτούμενων γνώσεων στον επαγγελματικό τομέα γίνεται με τον προφορικό λόγο μέσα στα πλαίσια της Τσιγγάνικης οικογένειας. Η εκπαίδευση αποτελεί για τους Ρομά έναν θεσμό ξένο και δεν υπάρχει μέσα στην Τσιγγάνικη κοινωνία. Ως τρόπο έκφρασης και επικοινωνίας χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο, αφού η ανάγνωση και η γραφή είναι κάτι άγνωστο για αυτούς. (Παυλή & Σιδέρη, 1990, Λυδάκη, 1998) Παρόλο που δεν αποδίδουν αξία στον θεσμό του σχολείου και το θεωρούν κατώτερης αξίας στην τσιγγάνικη κοινωνία, αναγκάζονται να έρθουν αντιμέτωποι με την χρήση γραπτού και προφορικού λόγου στην καθημερινότητα τους.

Επίσης, σύμφωνα με τη Λυδάκη (1998), οι μαθητές Ρομά ερχόμενοι στο σχολείο υποχρεούνται να αποβάλλουν τον τρόπο σκέψης που χρησιμοποιούν μέσα στην οικογένεια και την κοινότητα τους και να υιοθετήσουν έναν άλλον διαφορετικό τρόπο σκέψης. Στα Τσιγγανόπαιδα, η γνώση τους δημιουργείται μέσα από την πρακτική και από συγκεκριμένες μορφές εμπειρικής γνώσης αφού, από μικρή ηλικία προσφέρουν και αυτά στον αγώνα που δίνει η οικογένειά τους προκειμένου να εξασφαλίσει τα αναγκαία για την καθημερινή της επιβίωση. (Δαφέρμος, στο Λυδάκη, 2013) Για τα παιδιά Ρομά το αληθινό σχολείο είναι το «σχολείο του δρόμου», εκεί θα αναπτύξουν γνώσεις και πρακτικές που θα μπορούν να τις εφαρμόσουν στην καθημερινή τους επιβίωση. (Βαξεβάνογλου, 2001). Κατά συνέπεια, το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού των Ρομά στην Ελλάδα είναι αναλφάβητο.

Έλλειψη ενδιαφέροντος από τη Ρόμικη κουλτούρα

Ακόμα όμως κι όταν πηγαίνουν στο σχολείο τα παιδιά τους, η οικογένεια λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος και ενημέρωσης δεν δίνει την απαιτούμενη σημασία στην ανάλογη προετοιμασία που απαιτείται να κατέχει το παιδί με την είσοδο του στην

εκπαίδευση. Λόγω μη παρακολούθησης μαθημάτων προσχολικής αγωγής, οι μαθητές/τριες Ρομά δεν έχουν κατακτήσει τις απαραίτητες ικανότητες που απαιτούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία, πέρα από τη μη κατάκτηση του προγραφικού και προαναγνωστικού σταδίου, δεν κατέχουν σωστή τριποδική λαβή του μολυβιού, δεν έχουν εξοικειωθεί με τις βασικές σχολικές συμπεριφορές, δεν έχουν αναπτύξει στάσεις, δεξιότητες που θα διευκόλυναν την ένταξη τους στο σχολικό σύστημα.

Γλώσσα

Η γλώσσα είναι σημαντικός παράγοντας στη σχολική διαρροή, καθώς δυσκολεύονται να κατανοήσουν την ελληνική. Έξω από τα κάγκελα του σχολείου χρησιμοποιούν τη δική τους γλώσσα, τη «ROMANI», με την οποία μπορούν να εκφραστούν, να πουν τι νιώθουν, τι ονειρεύονται, μέσα όμως από τα κάγκελα του σχολείου είναι αναγκασμένοι να ομιλούν την γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας, την ελληνική. Το σχολείο θεωρείται άλλος κόσμος για τους Ρομά μαθητές/τριες, έχει τον δικό του κώδικα επικοινωνίας, χρησιμοποιεί τη δική του γλώσσα ως μέσο μετάδοσης γνώσεων σε αυτά τα παιδιά, έχει τους δικούς του κανόνες, έχει υποχρεώσεις τις οποίες καλούνται να ακολουθήσουν και το κυριότερο να προσαρμοστούν σε κάτι πολύ ξένο και πολύ μακριά από την δική τους κουλτούρα.

Έλλειψη σταθερής εργασίας – συχνές μετακινήσεις

Η σχολική φοίτηση των Ρομά δυσχεραίνεται περισσότερο κι από άλλους εξωτερικούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, τα οικονομικά προβλήματα που ταλαιπωρούν πολλές οικογένειες Ρομά, οδηγούν τα παιδιά να εγκαταλείψουν την εκπαίδευσή τους και να ασχοληθούν με κάποια εργασία, η οποία θα αποφέρει απολαβές με σκοπό να βοηθήσουν τις οικογένειές τους. Αλλά αυτό δεν είναι το μοναδικό πρόβλημα. Η έλλειψη σταθερής εργασίας συνεπάγεται και τη συχνή μετακίνηση όλης της οικογένειας για την εύρεση εργασίας. Όταν η Τσιγγάνικη οικογένεια μετακινείται και δεν έχει ένα σταθερό τόπο κατοικίας τότε δεν μπαίνει στη διαδικασία εγγραφής των παιδιών στο σχολείο, αφού σε μικρό χρονικό διάστημα θα αναγκαστούν να μετακινηθούν ξανά. Όταν η Τσιγγάνικη οικογένεια αντιμετωπίζει οικονομικές δυσχέρειες, τότε ο θεσμός του σχολείου θα τεθεί σε δεύτερη, τρίτη μπορεί και τελευταία προτεραιότητα.

Άσχημες συνθήκες διαβίωσης

Επίσης, όταν δουλεύουν ομαδικά συμμετέχουν όλα τα μέλη της Τσιγγάνικης οικογένειας. Επομένως, κάνει την εμφάνιση της στους παράγοντες και η παιδική εργασία. Η συνεισφορά των Ρομά μαθητών στα προς το ζην της οικογένειας θεωρείται πιο σημαντική από το να διδαχθεί το πώς να γράφει και να διαβάζει. Εφόσον δεν υπάρχει η σταθερή εργασία και μετακινείται όλη η οικογένεια, επακόλουθο είναι και η μη σταθερή στέγαση της ή ακόμη και η έλλειψη στέγασης. Η έλλειψη κατοικίας και οι άσχημες συνθήκες διαβίωσης που απορρέουν από το οικιστικό πρόβλημα, είναι παράγοντας ανασταλτικός ως προς τη φοίτηση των Ρομά σε σχολείο. Εάν υπάρχει έλλειψη νερού και φωτός συνεπάγεται ανθυγιεινές συνθήκες, λερωμένα ενδύματα,

ατημέλητη εμφάνιση. Καθότι δεν υπάρχουν τα απαραίτητα κοινωνικά μέσα επιβίωσης προτεραιότητα του δεν θα είναι το σχολείο αλλά το πώς θα βρει νερό να πλυθεί. Προκειμένου να αποφύγει άσχημους χαρακτηρισμούς, ρατσιστικές συμπεριφορές και να νιώθει «κατώτερος», σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές του αποφεύγει το σχολείο. (Παπαδημητρακόπουλος, στο Λυδάκη, 2013)

Ρατσισμός

Έτσι, πολλές φορές τα παιδιά Ρομά πέφτουν θύματα ρατσισμού από άλλα παιδιά, από γονείς παιδιών, ακόμα κι από το προσωπικό του σχολείου, δηλαδή τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Σύνηθες φαινόμενο αποτελεί πλέον παιδιά Ρομά να φοιτούν σε διαφορετικές τάξεις ή και σε διαφορετικά σχολεία από τα υπόλοιπα παιδιά. Βέβαια υπάρχουν και περιπτώσεις όπου οι Ρομά οι ίδιοι δεν επιθυμούν τα παιδιά τους να φοιτούν στα ίδια σχολεία με τα παιδιά των «μπαλαμό», όπως συνηθίζουν να αποκαλούν την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα.

Έλλειψη εξειδικευμένου διδακτικού προσωπικού

Ο ρατσισμός εντείνεται και λόγω έλλειψης ειδικευμένου διδακτικού προσωπικού. Η έλλειψη ειδικού διδακτικού προσωπικού οδηγεί στον παθητικό αποκλεισμό των παιδιών Ρομά μέσα στην τάξη με την περιθωριοποίησή τους. Τα παιδιά Ρομά αντιμετωπίζονται από μαθητές και δασκάλους ως ενοχλητικοί παρίες που καθυστερούν την υλοποίηση του προγράμματος και υποβαθμίζουν την εικόνα του σχολείου.

Πρώωρος γάμος

Όσον αφορά στις γυναίκες, τις περισσότερες φορές εγκαταλείπουν κι αυτές το σχολείο μετά το δημοτικό (αν τους δοθεί η δυνατότητα να φοιτήσουν σε αυτό), είτε επειδή βρίσκονται σε ηλικία γάμου, είτε για να βοηθήσουν κι αυτές οικονομικά τους γονείς τους (Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, σελ. 10-11). Η ενδογαμία και ο πρώωρος γάμος αποτελούν εθιμικό κανόνα, με παράδοση πολλών αιώνων αν όχι χιλιετίας. Και σχολείο να πηγαίνουν τα κορίτσια Ρομά, σε ηλικία 13-17 χρονών θα πρέπει να παντρευτούν. Αν δε παντρευτούν, το στίγμα βαραίνει τελικώς την οικογένεια.

Γραφειοκρατία

Ένα ακόμα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι Ρομά στην εκπαίδευση, έχει να κάνει με γραφειοκρατικά ζητήματα. Αρκετές είναι οι περιπτώσεις όπου οι γονείς των παιδιών δεν μπορούν να εκδώσουν τα απαραίτητα δικαιολογητικά που χρειάζονται για να εγγραφούν τα παιδιά τους στα σχολεία, με αποτέλεσμα να μην μπορούν στο τέλος να εγγραφούν.

Επίλογος

Βασικής σημασίας είναι το θέμα της ενημέρωσης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να λειτουργούν χωρίς προκαταλήψεις και να αντιμετωπίζουν

αποτελεσματικά την πρόκληση της εκπαίδευσης παιδιών Ρομά. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και γονείς Ρομά παραδέχονται ότι η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά έχει ιδιαιτερότητες και χρειάζεται ειδικό χειρισμό. Αυθεντική πληροφόρηση για τα προβλήματα των παιδιών και των οικογενειών τους σε συνδυασμό με την κατάλληλη στήριξη και τον ειλικρινή διάλογο δημιουργούν το κατάλληλο κλίμα για συνεργασία. Ο εκπαιδευτικός που δουλεύει με παιδιά Ρομά, παρατηρεί ο Oehle (στο Liegeois, 1992), χρειάζεται να εγκαταστήσει μια «διαλεκτική αλληλεπίδραση» με τα παιδιά, πράγμα που για να γίνει «χρειάζεται να καταλάβει όσο πιο βαθιά γίνεται το σύμπαν στο οποίο ζει το άλλο μισό της σχέσης» (σ.24).

Βιβλιογραφία

- Chatzisavvidis, S. (2007). Oi Rom stin istoria tis anthropotitas kai stin Ellada. Sto N. Mitsis & T. A. Triantafyllidis (Eds), *Eterotita sti scholiki taxi kai didaskalia tis Ellinikis Glossas kai ton Mathimatikon : i periptosi ton Tsinganopaidon (pp.39-63)* : Athina : YPEPTh/Panepistimio Thessalias
- Gkotovos, A. (2002). Ekpaidefsi kai eterotita. Zitimata Diapolitismikis Paidagogikis. Athina: Metaichmio
- Dafermos, M., (2013). «Plaisiothetimeni mathisi kai tsinganopaides: Epistimologikoi kai paidagogikoi provlimatismoi». Sto A.Lydaki, Roma prosopa piso apo ta stereotypa. (s.65-84). Athina: Alexandreia.
- Elliniki Dimokratia, Ethniki Epitropi gia ta Dikaiomata tou Anthropou, I katastasi ton Tsinganon stin Ellada, Athina.
- Kokkinou, M.(2010). Politismikes diafores kai koinonikos apokleismos sto scholeio. (s.169-181, 329-331). Athina:Mega Poster.
- Lydaki, A. (1998). Oi Tsinganoi stin poli, megalonontas stin Ag. Varvara. Athina: Kastanioti
- Liigeois, J.-P.,(1996). «Oi oroi anaptyxis tou paidagogikou ylikou gia ta tsinganopaida». Sto Ekpaidefsi ton Tsinganon (Praktika Diethnous Symposiou), (s. 115-129). Athina: YPEPTh / G.G.L.E.
- Markou, G. (1996). «To monopolitismiko scholeio, i ekpaidefsi ton paidion ton Tsinganon kai i diapolitismiki prooptiki». Sto Ekpaidefsi ton Tsinganon (Praktika Diethnous Symposiou), (s.63-79). YPEPETH / G.G.L.E., Athina.
- Markou, G. (2013). Mia elpidofora prooptiki sti diapolitismiki entaxi ton Tsinganon: stochasmoi mesa apo tin empeiria tou programmatos gia tin ekpaidefsi ton Tsinganopaidon. Sto G. Flouris, L. Gioti, Ch. Parthenis & E. Miligkou (Epim.), Dia viou ekpaidefsi kai epimorfosi ton ekpaideftikon ypo to prisma tis

diapolitismikis optikis: to programma «Ekpaidefsi ton paidion Roma» os afetiria neon theoritikon kai praktikon (ss. 17-41). Athina: Panepistimio Athinon / Kentro Diapolitismikis Agogis.

Ntousas, D., (1997). Rom kai fyletikes diakriseis, stin istoria, tin koinonia, tin kouloura, tin ekpaidefsi kai ta anthropina dikaionomata. Athina: Gutenberg.

Papadimitrakopoulos, V., (2013). «I foitisi ton Roma: I dyskoli archi kai oi diamorfotheises synthikes». Sto A. Lydaki (Epim.) Roma prosopa piso apo ta stereotypa. (s.85-104). Athina: Alexandraia.

Pavli, M., & Sideri, A. (1990). Oi Tsinganoi tis Ag. Varvaras kai Kato Achaias. Meleti-Erevna. (s.30-37,50-57). Athina: Ypourgeio Politismou, Geniki Grammateia Laikis Epimorfosis

Liegeois, J.-P. (1992). Schooling for gypsies' and travelers' children-Evaluating innovation. Report of the 35th European Seminar. Strasbourg: Council of Europe Press.

Vaxevanoglou, A. (2001). Ellines Tsinganoi, perithoriakoi kai oikogeneiarches, Athina: Alexandraia.

Vasileiadou, M., & Pavli-Korre, M. (2011). I ekpaidefsi ton Tsinganon stin Ellada. Athina: Ypourgeio Paideias dia Viou Mathisis kai Thriskevmaton / Idryma Neolaias kai dia Viou Mathisis. Panepistimio Athinon / Kentro Diapolitismikis Agogis.

Διαδικτυακές πηγές

www.gsae.edu.gr

Η καθιέρωση της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Μελέτη περίπτωσης: Η αξιολόγηση των νεοδιόριστων δασκάλων της 3^{ης} Περιφέρειας ΔΙ.ΠΕ. Καβάλας κατά το σχ. έτος 2022-2023

Χατζηκυριάκου Ιωάννης, Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 70, M.Ed., Ph.D.,

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί το θέμα της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και ειδικότερα των νεοδιόριστων δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Καβάλας. Η διαδικασία της αξιολόγησης επήλθε ως επακόλουθο της ψήφισης του Ν. 4823/2021 και ειδικότερα της ΚΥΑ 9950/ΓΔ5/27.1.2023 σύμφωνα με την οποία ορίζεται ότι «αξιολογούνται κατά προτεραιότητα οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί και τα μέλη ΕΕΠ –ΕΒΠ που έχουν διανύσει ήδη δύο έτη υπηρεσίας από το διορισμό τους και υπηρετούν σε σχολική μονάδα». Το ίδιο νομοθέτημα καθορίζει ότι «εφόσον ολοκληρωθεί η διαδικασία της αξιολόγησης με «εξαιρετικό», «πολύ καλό» ή «ικανοποιητικό» πόρισμα, τότε θα προχωρήσει η μονιμοποίησή τους αναδρομικά από το χρόνο συμπλήρωσης της διετίας». Η εργασία επιδιώκει να αναδείξει το επιστημονικό προφίλ των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών υπό αξιολόγηση, την αρχική διάθεση συμμετοχής τους, την πορεία/τα στάδια της διαδικασίας καθώς και τον τελικό αναστοχασμό της όλης προσπάθειας.

Λέξεις- Κλειδιά: Ατομική αξιολόγηση εκπαιδευτικών, μονιμοποίηση εκπαιδευτικών, γενική και ειδική αγωγή, δάσκαλοι/δασκάλες

Abstract

The subject of this paper is the topic of the individual evaluation of teachers and in particular the newly appointed general and special education teachers of the Primary Education of Kavala region. The evaluation process came about as a consequence of the passing of Law 4823/2021 and in particular KYA 9950/GD5/27.1.2023 according to which it is defined that "newly appointed teachers and EEP - EBP members who have already completed two years of service from their appointment and serve in a school unit". The same legislation specifies that "if the evaluation process is completed with an "excellent", "very good" or "satisfactory" result, then their permanence will proceed retroactively from the time of completion of the two years". The text aims to highlight the profile of the involved teachers under evaluation, their initial willingness to participate, the course of the process as well as the final reflection of the whole effort.

Key-Words: Individual evaluation of teachers, permanence of teachers, general and special education, teachers

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής συζήτησης ως πεδίο έντονης αντιπαράθεσης βρίσκεται το θέμα της αξιολόγησης στο χώρο της Εκπαίδευσης και

ειδικότερα τόσο της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων όσο και της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Από το σχολικό έτος 2021-2022 οι σχολικές μονάδες είναι υποχρεωμένες να εκκινήσουν τις διαδικασίες και να προβούν στη σύνταξη και υποβολή της συνοπτικής Έκθεσης Εσωτερικής Αξιολόγησης στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π.

Είχε προηγηθεί η υπ. Αριθμ. 108906/ΓΔ4/10-09-2021 απόφαση του Υπουργείου Παιδείας που εισαγάγει προς ψήφιση σχετικό ΦΕΚ Β 4189 με τίτλο: «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο».

Σύμφωνα με το άρθρο 1^ο του ανωτέρω ΦΕΚ: «Σκοπός της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η αξιολόγηση είναι μια διαρκής και δυναμική διαδικασία, στην οποία εμπλέκεται το σύνολο της σχολικής κοινότητας για τον εντοπισμό των θετικών σημείων, των αδυναμιών, των περιθωρίων βελτίωσης και των αναγκών που συνδέονται με το έργο που παρέχει η σχολική μονάδα. Η διαδικασία αυτή αποτελεί τη βάση για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων που θα συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας των τριών βασικών λειτουργιών της σχολικής μονάδας: α) Της παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας, β) της διοικητικής λειτουργίας, και γ) της λειτουργίας της ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Βασικός φορέας της διαδικασίας του προγραμματισμού και της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η ίδια η σχολική μονάδα».

Επίσης, από το σχολικό έτος 2022-2023 εκκίνησαν οι διαδικασίες για την ατομική αξιολόγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα αναφέρεται ότι: «1.Ο/Η οικείος/α Διευθυντής/ντρια Εκπαίδευσης όπου ήδη έχουν τοποθετηθεί Σύμβουλοι Εκπαίδευσης μέχρι 10/02/2023 να έχει ολοκληρώσει τη διαδικασία κατάρτισης των πινάκων με τα ζευγάρια αξιολογητή – αξιολογούμενου, να προβεί στην ανάρτησή τους στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή και να ενημερώσει σχετικά τους αξιολογητές και αξιολογούμενους.

2. Οι αξιολογούμενοι το αργότερο μέχρι τη συζήτηση προετοιμασίας με τον αξιολογητή τους θα πρέπει να έχουν καταχωρίσει στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή όσα αναφέρονται στο άρθρο 9 της υπό στοιχεία 9950/ΓΔ5/27.1.2023 Κοινής Υπουργικής Απόφασης (Β' 388).

3. Ο/Η Σύμβουλος Εκπαίδευσης, ως αξιολογητής, οφείλει μέχρι τις 20/02/2023 να δρομολογήσει και να εκκινήσει τη διαδικασία της παρ. 4 του άρθρου 11 της προαναφερθείσας Κ.Υ.Α. ώστε μέχρι τις 28/02/2023 να έχει εκκινήσει η διαδικασία παρατήρησης της πρώτης διδασκαλίας των εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης του/της».

Όσον αφορά στις προβλεπόμενες συνέπειες της θετικής ή μη ικανοποιητικής αξιολόγησης το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας στην επίσημη ιστοσελίδα του αναφέρει τα εξής: «Η θετική αξιολόγηση συμβάλλει στην ευρύτερη αναγνώριση και επιβράβευση του έργου του εκπαιδευτικού. Σε περίπτωση θετικής αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να αξιοποιήσει την αξιολόγησή του ως μοριοδοτούμενο κριτήριο για την επιλογή του σε θέση ευθύνης (π.χ. για να αναλάβει θέση Διευθυντή Σχολείου, Διευθυντή Εκπαίδευσης, Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης) που συνεπάγεται και υψηλότερες αποδοχές. Το αποτέλεσμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ή του μέλους ΕΕΠ ή ΕΒΠ δύναται να λαμβάνεται επίσης υπόψη σε διαδικασίες επιλογής για την ανάθεση επιμορφωτικού ή άλλου επιστημονικού-εκπαιδευτικού έργου.

Σε περίπτωση μη ικανοποιητικής αξιολόγησης, δεδομένου ότι ο στόχος της αξιολόγησης είναι κυρίως διαμορφωτικός και όχι τιμωρητικός, ο αξιολογηθείς υποψήφιος θα πρέπει να παρακολουθήσει υποχρεωτική επιμόρφωση, βάσει υλικού που εκπονεί το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ)» (Κοινή Υπουργική Απόφαση (Β' 388) 9950/ΓΔ5/27.1.2023).

Ιστορικό θέσπισης, καθιέρωσης της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και η επίσημη θέση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο και σύμφωνα με τις επιταγές του Νόμου 4823/2021, δόθηκε εντολή από τις αρμόδιες Υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας για την έναρξη των διαδικασιών της ατομικής αξιολόγησης, καθολικά και συστηματικά, για πρώτη φορά μετά το 1982, όλων των εκπαιδευτικών, μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού, Διευθυντών, Προϊσταμένων σχολικής μονάδας ή Εργαστηριακού Κέντρου που παρέχουν διδακτικό έργο.

Πιο συγκεκριμένα και σύμφωνα με την 12980/Ε3/3.2.2023 Κοινή Υπουργική Απόφαση με θέμα «Ρύθμιση ειδικότερων θεμάτων και αναγκαίων τεχνικών λεπτομερειών σχετικά με τον σχεδιασμό, τον προγραμματισμό, την ανάπτυξη, την επικαιροποίηση και τη λειτουργία της ειδικής ψηφιακής εφαρμογής του άρθρου 81 του ν. 4823/2021 (Α' 136)» (Β' 602) προέκυψε τα εξής δεδομένα:

Α. Κατά την πρώτη εφαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των μελών Ειδικού Επιστημονικού Προσωπικού (ΕΕΠ) – Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ) *αξιολογούνται κατά προτεραιότητα οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί και τα μέλη ΕΕΠ – ΕΒΠ που έχουν διανύσει ήδη δύο έτη υπηρεσίας από το διορισμό τους και υπηρετούν σε σχολική μονάδα.* Εφόσον ολοκληρωθεί η διαδικασία της αξιολόγησης με «εξαιρετικό», «πολύ καλό» ή «ικανοποιητικό» πόρισμα, τότε θα προχωρήσει η μονιμοποίησή τους αναδρομικά από το χρόνο συμπλήρωσης της διετίας.

Β. Για τη διενέργεια της διαδικασίας έχει εκπονηθεί *ειδική ψηφιακή εφαρμογή – πλατφόρμα*, σύμφωνα με τις προβλέψεις του **αρ. 81 του ν. 4823/2021 (Α' 136)** και της προαναφερθείσας υπό στοιχείο 12980/Ε3/3.2.2023 Κοινής Υπουργικής Απόφασης (Β' 602).

Γ. Προτάσσεται η διαδικασία της αξιολόγησης που αφορά στο πεδίο Α και συγκεκριμένα:

- (i) για τους εκπαιδευτικούς στο πεδίο Α1) γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικείμενου από το Σύμβουλο Εκπαίδευσης Ειδικότητας, (ii) για τα μέλη ΕΕΠ των σχολικών μονάδων στο πεδίο Α1) ειδικό υποστηρικτικό και παιδαγωγικό έργο, από το Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης του ΕΕΠ,
- (iii) για τα μέλη ΕΒΠ των σχολικών μονάδων από το Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης στο πεδίο Α) υποστηρικτικό έργο του μέλους του Ε.Β.Π.

Ορισμός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Αξίζει να επισημανθεί ότι δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των θεωρητικών της παιδαγωγικής έρευνας όσο αφορά στην έννοια και το περιεχόμενο του όρου αξιολόγηση. Ο Guba (1969) αναζητώντας πλαίσιο για ένα κοινό ορισμό της αξιολόγησης αναφέρει τρεις κοινές κατευθύνσεις στο περιεχόμενο των ορισμών της αξιολόγησης που συναντώνται στη βιβλιογραφία: α) τη μέτρηση, β) τη συμφωνία μεταξύ σκοπών και πράξεων και γ) την επιστημονική κρίση.

Μεταξύ αυτών των διαφορετικών αποσαφηνίσεων ο Κωνσταντίνου, (2004) ορίζει την αξιολόγηση ως *«τη διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία»*. Επίσης, ο Μαυρογιώργος (2002), υποστηρίζει πως ως αξιολόγηση θα μπορούσε να ορισθεί *η συστηματική διαδικασία με την οποία αποδίδουμε ορισμένη αξία (ποσοτική ή ποιοτική) σε ένα αντικείμενο, μέσο, αποτέλεσμα ή πρόσωπο, εφαρμόζοντας συγκεκριμένα κριτήρια και μεθοδολογία* (σελ.15).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και σε μια προσπάθεια διεύρυνσης της ορολογίας ώστε να συμπεριλάβει με τη μέγιστη δυνατή ακρίβεια όλους τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο Δημητρόπουλος (2010) υποστηρίζει πως ο όρος «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση» είναι ο ευρύτερος εννοιολογικά όρος, που περιλαμβάνει όλους τους άλλους, για να αποδώσει την αξιολόγηση όλων των όψεων, παραγόντων, συντελεστών, αποτελεσμάτων, της εκπαιδευτικής λειτουργίας και της μάθησης συμπεριλαμβανομένης. Ορίζει, συνεπώς, *την Εκπαιδευτική αξιολόγηση ως «τη συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς»* (σελ. 30).

Μελέτη Περίπτωσης: Η αξιολόγηση των νεοδιόριστων δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής της 3ης Περιφέρειας ΔΙ.ΠΕ. Καβάλας

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2022-2023 και συγκεκριμένα από το χρονικό διάστημα 10 Μαρτίου 2023 (μετά τις 24 Φεβρουαρίου ημερομηνία ανάληψης των καθηκόντων μου στη θέση του Συμβούλου Εκπαίδευσης της 3^{ης} Περιφέρειας ΔΙ.Π.Ε.

Καβάλας) έως στις 9 Ιουνίου 2023 πραγματοποιήθηκαν και ολοκληρώθηκαν οι διαδικασίες ατομικής αξιολόγησης δεκατεσσάρων (14) νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από αυτούς οι πέντε (5) πρώτοι ήταν δάσκαλοι/δασκάλες διορισθέντες/διορισθείσες του έτους 2020 με ειδικότητα ΠΕ 71 Ειδικής Αγωγής και οι εννιά (9) που ακολούθησαν ήταν πάλι δάσκαλοι/δασκάλες διορισθέντες/διορισθείσες του έτους 2021 με ειδικότητα ΠΕ 70 Γενικής Αγωγής. Η 3^η Περιφέρεια ΔΙ.Π.Ε. Καβάλας περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων, οι οποίοι εργάζονται σε είκοσι μία (21) εκπαιδευτικές σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπ/σης με καθεστώς μόνιμης ή προσωρινής (αναπληρωτές/αναπληρώτριες) σχέσης εργασίας.

Κριτήρια και πεδία αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών (σύμφωνα με το άρθρο 67 του Ν. 4823/2021)

Το έργο των εκπαιδευτικών αξιολογείται τεκμηριωμένα σε τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα, στην οποία το έργο τους διαβαθμίζεται από εξαιρετικό, σε πολύ καλό, σε ικανοποιητικό ή σε μη ικανοποιητικό, ως προς δύο (2) πεδία: Α) το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού, το οποίο εξειδικεύεται σε Α1) γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικείμενου και Α2) παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση της τάξης και Β) υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού.

Όσον αφορά στο πεδίο Α1, το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο της γενικής και ειδικής διδακτικής του γνωστικού αντικείμενου, αξιολογείται τεκμηριωμένα από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης (ειδικότητας), με βάση τα εξής πέντε κριτήρια:

α) Προετοιμασία διδασκαλίας: Αξιολογούνται ο σχεδιασμός του μαθήματος, η προετοιμασία εκπαιδευτικού υλικού ή δραστηριοτήτων, η σαφήνεια των διδακτικών στόχων, η επιλογή και η συνεκτικότητα των δραστηριοτήτων, η εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης μάθησης και εν γένει σύγχρονων τεχνικών διδασκαλίας σε εναρμόνιση με τα προγράμματα σπουδών, κ.ά.

β) Ετοιμότητα ως προς το γνωστικό αντικείμενο: Αξιολογούνται η επιστημονική εγκυρότητα της διδασκαλίας, ο βαθμός επικαιροποίησης της γνώσης και ο επιτυχής μετασχηματισμός του γνωστικού αντικείμενου σε σχολική γνώση.

γ) Διδακτική μεθοδολογία και πρακτικές: Ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και το γνωστικό αντικείμενο, αξιολογούνται η χρήση συμμετοχικών διδακτικών στρατηγικών και τεχνικών, η διαχείριση του χρόνου, η ενεργητική και ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, κ.ά.

δ) Παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση της τάξης: Αξιολογούνται η συμβολή του εκπαιδευτικού στη δημιουργία κλίματος μάθησης μέσα στην τάξη, στην προώθηση πνεύματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού μεταξύ του ιδίου και των μαθητών,

στην πρόληψη προβλημάτων πειθαρχίας, στην επίλυση διαφορών και στη διαχείριση συγκρούσεων, κ.ά.

ε) Αναστοχασμός της διδασκαλίας - Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Αξιολογείται η ικανότητα αναστοχασμού του εκπαιδευτικού ως προς τη διδασκαλία και το παιδαγωγικό έργο του, κριτικής επανεξέτασης των πρακτικών του, εντοπισμού των προβληματικών σημείων της διδασκαλίας του και εξεύρεσης λύσεων για την αντιμετώπισή τους.

Συμπεράσματα της έρευνας

Τα γενικότερα συμπεράσματα της ποιοτικής έρευνας αναφορικά με το θέμα της ατομικής αξιολόγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών της εν λόγω Μελέτης Περίπτωσης, μπορούν να συνοψιστούν στα εξής τέσσερα σημεία:

1. Το επιστημονικό προφίλ των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών στη διαδικασία της ατομικής αξιολόγησης
2. Η αρχική διάθεση συμμετοχής τους στη διαδικασία αξιολόγησης
3. Η πορεία/τα στάδια που ακολουθήθηκαν για την ολοκλήρωση της διαδικασίας
4. Ο τελικός αναστοχασμός της όλης προσπάθειας από πλευράς αξιολογητή και αξιολογούμενων

Με βάση τα σημεία αυτά τα κυριότερα πορίσματα της έρευνας μπορούν να συνοψιστούν ως ακολούθως:

1. Το επιστημονικό προφίλ των υπό αξιολόγηση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών
Επιπλέον του βασικού τίτλου σπουδών σε διάφορα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης Γενικής και Ειδικής Αγωγής της χώρας διαθέτουν τα ακόλουθα επιστημονικά προσόντα:

1α) Μία εκπαιδευτικός (ΠΕ 70) είναι κάτοχος δύο (2) μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών και ενός (1) διδακτορικού τίτλου σπουδών

1β) Τρεις εκπαιδευτικοί (ΠΕ 70) είναι κάτοχοι δύο (2) μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών και η μία εξ αυτών είναι υποψήφια διδάκτωρ σε τμήμα επιστημών της Αγωγής

1γ) Τέσσερις εκπαιδευτικοί (3ΠΕ 70 και 1ΠΕ 71) είναι κάτοχοι ενός (1) μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, οι τρεις πρώτες στην Ειδική Αγωγή και η τέταρτη στην Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων

1δ) Τέσσερις εκπαιδευτικοί (ΠΕ 71) είναι απόφοιτοι Ειδικής Αγωγής, οι τρεις του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και η μία του αντίστοιχου Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου του Βόλου

1ε) Μία εκπαιδευτικός (ΠΕ 70) διαθέτει δύο (2) Πιστοποιητικά Επίμορφωσης του Κέντρου Επιμόρφωσης και δια Βίου Μάθησης (Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ.) του Πανεπιστημίου Αιγαίου ετήσιας διάρκειας,

1στ) Το σύνολο των εκπαιδευτικών έχει παρακολουθήσει το Πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Γενικής με τεχνικές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (24 ώρες σύγχρονης και 72 ώρες ασύγχρονης).

1ζ) Το σύνολο των εκπαιδευτικών έχει πτυχίο άριστης ή πολύ καλής γνώσης στην αγγλική ή γαλλική ή γερμανική γλώσσα και διαθέτει Πιστοποίηση στις Νέες Τεχνολογίες είτε του Πιστοποιητικού ECDL είτε με Πιστοποίηση επιμόρφωσης Β' επιπέδου Τ.Π.Ε.

2. Η αρχική διάθεση συμμετοχής τους στη διαδικασία ατομικής αξιολόγησής τους

2α. Σχεδόν το σύνολο των υπό αξιολόγηση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (10 στους 14) διατύπωσαν επιφυλάξεις και παρέμεναν αρχικά διστακτικοί ως προς τις διαδικασίες που επρόκειτο να ακολουθηθούν για να ολοκληρωθεί το πεδίο Α1 της ατομικής τους αξιολόγησης.

2β. Προηγήθηκαν μια σειρά από προαξιολογικές συναντήσεις ενημερωτικού χαρακτήρα (είτε δια ζώσης είτε εξ αποστάσεως μέσω webex) μεταξύ Συμβούλου Εκπαίδευσης και νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για να προσδιοριστεί τόσο το νομοθετικό πλαίσιο όσο και οι επακριβείς διαδικασίες της ψηφισμένης πλέον ατομικής τους αξιολόγησης με σκοπό τη μονιμοποίησή τους (Ν. 4823/2021/Α' 136).

2γ. Οι αρχικές επιφυλάξεις/αμφιβολίες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών διαφάνηκε να κάμπτονται την στιγμή που κατέστη σαφές ότι δεν πρόκειται για μια διαδικασία άσκησης ελέγχου αλλά για μια παροχή ανατροφοδοτικής διαδικασίας με σκοπό τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (η αξιολόγηση ως επιμορφωτική λειτουργία).

2δ. Πλην των συγκεκριμένων 14 εκπαιδευτικών υπήρχαν και άλλοι 9 νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αρνήθηκαν να συμμετέχουν στη διαδικασία της ατομικής αξιολόγησής τους ακολουθώντας τις αντίστοιχες οδηγίες της ΔΟΕ για συμμετοχή σε προκηρυγμένη απεργία-αποχή.

3. Η πορεία/τα στάδια που ακολουθήθηκαν για την ολοκλήρωση της διαδικασίας

3α. Είσοδος στην ψηφιακή πλατφόρμα με κωδικούς taxisnet

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ως πρώτο βήμα όφειλαν να εισέλθουν στην ψηφιακή εφαρμογή –πλατφόρμα: <https://axiologisi-minedu.gov.gr>, να συνδεθούν με κωδικούς taxisnet ή ebanking και να κάνουν μια επισκόπηση των στοιχείων τους.

Στη συνέχεια επέλεξαν το πεδίο αξιολόγησης. Στην πρώτη αυτή φάση επρόκειτο για το πεδίο Α/Α1. Στο συγκεκριμένο στάδιο αναγραφόταν και το όνομα του αξιολογητή, ο οποίος επρόκειτο να τους αξιολογήσει.

3β. Συμπλήρωση έκθεσης αυτοαξιολόγησης και λοιπών στοιχείων εκπαιδευτικών

Το επόμενο βήμα αφορούσε στη συμπλήρωση της έκθεσης αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού, η οποία συμπληρώνεται σύμφωνα με όσα προβλέπονται στο άρθρο 10 της υπ' αριθμόν 9950/ΓΔ5/2023 (Β' 388) Κοινής Υπουργικής Απόφασης. Κατόπιν, συμπληρώνονταν από τον εκπαιδευτικό τα στοιχεία της προϋπηρεσίας του καθώς και τα στοιχεία επιστημονικής και επαγγελματικής του ανάπτυξης.

3γ. Πρώτη συνάντηση και υπογραφή Πρακτικού Συνεργασίας μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου

Πριν από τις παρακολουθήσεις των δύο διδασκαλιών όφειλαν αξιολογητής και αξιολογούμενος να συναντηθούν δια ζώσης (είτε εξ αποστάσεως σε εξαιρετικές περιπτώσεις), για να συνοργανώσουν και να συνδιαμορφώσουν τη δομή της κάθε διδασκαλίας, τα σημεία ιδιαίτερης εστίασης, τα συμπληρωματικά στοιχεία και τα λοιπά θέματα. Όλα αυτά αποτυπώνονταν στο σχετικό Πρακτικό σύμφωνα με το υπόδειγμα του

Παραρτήματος Α, το οποίο έπρεπε να συνυπογραφεί από αξιολογητή και αξιολογούμενου, αμελλητί και πάντως πριν από την παρακολούθηση της συμφωνημένης πρώτης διδασκαλίας.

3δ. Παρακολούθηση δύο διδασκαλιών και σύνταξη σχετικής Συνοπτικής Αποτίμησης
Ο αξιολογητής όφειλε τις επόμενες ημέρες να συντάξει την αξιολογική κρίση του και τη συλλογιστική με βάση την οποία συνέταξε το περιεχόμενό της σε ειδικό έγγραφο του σύμφωνα με το υπόδειγμα του Παραρτήματος Β. (Συνοπτική Αποτίμηση διδασκαλίας). Ένα (1) αντίγραφο του εν λόγω εγγράφου έπρεπε να παραδοθεί επί αποδείξει στον αξιολογούμενο και ένα (1) να κρατήσει ο αξιολογητής. Αν ο αξιολογούμενος διαφωνούσε, μερικά ή ολικά, με την αξιολογική κρίση του αξιολογητή, καθώς και με τη συλλογιστική που ακολουθήθηκε, μπορούσε να εκθέσει εγγράφως τις παρατηρήσεις του εντός πέντε (5) ημερών από την επομένη της παραλαβής ή κοινοποίησης του εγγράφου του αξιολογητή.

3ε. Σύνταξη τελικής αξιολογικής έκθεσης

Ο αξιολογητής ως επόμενο βήμα είχε την υποχρέωση να συντάξει το κείμενο της τελικής αξιολογικής έκθεσης πλήρως αιτιολογημένης και κάθε διατυπωμένη αξιολογική κρίση που θα εκφέρεται με αυτήν πρέπει να τεκμηριώνεται με ειδική αναφορά στα πορίσματα από: α) τις συναντήσεις προετοιμασίας της παρατήρησης διδασκαλιών, β) τις παρατηρήσεις δύο διδασκαλιών, γ) τις συζητήσεις ανατροφοδότησης και τον αναστοχασμό μετά τις παρατηρήσεις της κάθε διδασκαλίας, δ) τις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης, ε) τα στοιχεία ή τεκμήρια, όσα ο αξιολογούμενος έχει συγκεντρώσει στον ηλεκτρονικό φάκελό του ή σε όσα ο αξιολογούμενος αναφέρεται ή παραπέμπει, στ) τα στοιχεία ή τεκμήρια που έχουν συγκεντρώσει οι αξιολογητές.

4. Ο τελικός αναστοχασμός της όλης προσπάθειας από πλευράς αξιολογητή και αξιολογούμενων

4α. Το σύνολο των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών σχεδίασαν και υλοποίησαν με επιτυχία δύο σχέδια μαθήματος σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (κατά προτεραιότητα στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά), στα οποία κυριαρχούσαν οι καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας με αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών.

4β. Οι αξιολογούμενοι εκπαιδευτικοί, αν και ξεκίνησαν με δισταγμό και άγχος τις διαδικασίες αξιολόγησης, παραδέχτηκαν στο τέλος ότι αποκόμισαν θετικά στοιχεία, βελτίωσαν το διδακτικό τους έργο και διέκριναν τη διακριτική μεταχείριση από πλευράς αξιολογητή.

4γ. Αξιολογητής και αξιολογούμενοι διέκριναν ορισμένα αδύνατα σημεία των διαδικασιών της αξιολόγησης και παραδέχτηκαν αμφότεροι ότι πρέπει να μειωθεί ο γραφειοκρατικός φόρτος και να αυξηθεί η παροχή της επιμορφωτικής ενίσχυσης προς τους εκπαιδευτικούς αντίστοιχα.

4δ. Μέσα από την αλληλεπίδραση αξιολογητή και αξιολογούμενου δόθηκε η ευκαιρία για ανταλλαγή χρήσιμων πληροφοριών και για δοκιμή καινοτομιών στην τάξη, που σε άλλη περίπτωση δεν θα είχαν υλοποιηθεί.

4ε. Ο αξιολογητής είχε την ευκαιρία να παρακολουθήσει και να συγκεντρώσει ως αρχείο «καλών πρακτικών» ένα ικανοποιητικό σώμα «δειγματικών» διδασκαλιών, οι

οποίες είναι δυνατό να διαχυθούν και να υιοθετηθούν και από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της ίδιας περιοχής ευθύνης του Συμβούλου Εκπαίδευσης και όχι μόνο.

Βιβλιογραφία

- Dimitropoulos, E. (2010). *Ekpaideftiki Axiologisi. I axiologisi tou mathiti. The-oria - Praxi -Provlimata*. Tomos v'. Athina: Grigoris.
- Egkyklios Ypourgeiou Paideias, Thriskevmaton kai Athlitismou, me thema: «Odigi-es anaforika me tin diadikasia axiologisis ekpaideftikon kai melon EEP –EVP», me imerominia 24/02/2024, Ar. Protokollou: 21382/GD5.
- Guba, G. (1969). *The failure of Educational Evaluation, In: Educational Technology*, 9, 1969, σ. 29-38.
- Koini Ypourgiki Apofasi (K.Y.A.) 9950/GD5/2023 (388/V/27-01-2023) me thema «Rythmisi eidikoteron kai leptomereiakon thematon schetika me tin axiologi-si ton ekpaideftikon kai ton melon Eidikou Ekpaideftikou Prosopikou kai Eidikou Voithitikou Prosopikou tis protovathmias kai defterovathmias ek-paidefsis, kathos kai ti diadikasia dienergeias tis».
- Koini Ypourgiki Apofasi (K.Y.A.) 12980/E3/3.2.2023 me thema «Rythmisi eidikoteron thematon kai anagkaion technikon leptomereion schetika me ton schediasmo, ton programmatismo, tin anaptyxi, tin epikairopoiisi kai ti leitourgia tis eidikis psifiakis efarmogis tou arthrou 81 tou n. 4823/2021 (A' 136)».
- Konstantinou, Ch. (2004). *I axiologisi tis epidosis tou mathiti os paidagogiki logiki kai scholiki praktiki*. Athina: Gutenberg.
- Mavrogiorgos, G. (2002). Axiologisi tou ekpaideftikou: i enarmonisi tou panoptismou, sto: *Katsikas, Ch. / Kavvadias, G. (epim.), I axiologisi stin ekpai-defsi – Poios, poion kai giati*. Athina: Savvalas, s. 139-150.
- Nomos Yp. Arithm. 4823/2021, FEK 136/A/3-8-2021 «Anavathmisi tou scholeiou, endynamosi ton ekpaideftikon kai alles diataxeis».

Η περίπτωση μιας κοινότητας μάθησης στο ελληνικό πανεπιστήμιο

Βλάχου Ελένη-Ασπασία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.05, Υποψήφια Διδάκτωρ,

Περίληψη

Σκοπός του άρθρου είναι η διερεύνηση του τρόπου λειτουργίας των Ηλεκτρονικών Κοινοτήτων Μάθησης (HKM) με στόχο την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω του προφορικού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφονται και αναλύονται τα χαρακτηριστικά μάθησης στα *καφέ του φλε*, ως κοινότητες μάθησης, καθώς και ο ρόλος και οι σχέσεις μεταξύ των μελών για την εξέλιξή τους. Εν συνεχεία, εξετάζεται ο τρόπος έρευνας των κοινοτήτων μάθησης. Ειδικότερα, παρουσιάζονται η μέθοδος έρευνας και οι άξονες σχεδιασμού των κοινοτήτων καθώς και τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν, δηλαδή η επίδραση που είχε στους εκπαιδευόμενους η μαθησιακή εμπειρία σε ατομικό και σε ομαδικό επίπεδο.

Λέξεις Κλειδιά: Ηλεκτρονικές Κοινότητες Μάθησης (HKM), προφορική ικανότητα, άτυπη εκπαίδευση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πανεπιστημιακό περιβάλλον

The case of a learning community in the Greek university

Vlachou Eleni-Aspasia, French Teacher, Phd Candidate

Abstract

The purpose of the article is to investigate the functioning of Online Learning Communities (OLC) with the aim of developing language skills through oral speech. More specifically, the characteristics of the *FLE Cafés*, as learning communities, are described and analyzed, as well as the role and relationships between members for their development. Subsequently, the way of researching learning communities is examined. In particular, the research method and the design axes of the communities are presented, as well as the results that were obtained, that is, the effect that the learning experience had on the trainees at the individual and group level.

Key-words: Online Learning Communities (OLC), oral competency, informal education, distance education, university environment

Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο είναι αποτέλεσμα έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος με τίτλο “*Διδασκαλία ξένων γλωσσών στην Ευρώπη: εκπαίδευση στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα των σχολικών πληθυσμών*”, βασισμένο στη διπλωματική εργασία “*Le développement des compétences orales au*

sein d'une communauté d'apprentissage en contexte universitaire" (« Η ανάπτυξη προφορικών δεξιοτήτων σε κοινότητες μάθησης στον ακαδημαϊκό χώρο »). Εν προκειμένω, εξετάζεται αποκλειστικά η αξιοποίηση των ΗΚΜ, ως πεδίο ανάπτυξης δεξιοτήτων για την κάλυψη εξειδικευμένων αναγκών που σχετίζονται με την γαλλική γλώσσα. Ειδικότερα, οι αυξημένες ανάγκες στη χρήση της, μιας και αποτελεί συνάμα τη γλώσσα σπουδών αλλά και τη γλώσσα μελέτης αντικειμένων στη γαλλική, αποτέλεσε μια κατάσταση που ώθησε ώστε να δημιουργηθεί ένα νέο περιβάλλον οικειότητας και συμπερίληψης. Έτσι, προκύπτει μία νέα μορφή μάθησης πιο ευέλικτη, η οποία είναι εκπαιδευτικά ανεκτική (Bozkurt & Sharma, 2020): η διεξαγωγή των καφέ του φλε, δηλαδή των καφέ για τα γαλλικά ως ξένη γλώσσα, ως μια μορφή ΗΚΜ.

Θεωρητικό μέρος

Στηριζόμενοι στην θεωρία του *κοινωνικού κονστρουκτιβισμού* (Vygotsky), τουτέστιν ότι η γνώση κατασκευάζεται ενεργά από τα άτομα που αλληλεπιδρούν και μοιράζονται εμπειρίες και ιδέες, οι κοινότητες μάθησης αποτελούν δυναμική πηγή πληροφοριών για τα μέλη της (Wenger, 1998). Κι' αυτό, διότι η μάθηση είναι μια κοινωνική διαδικασία. Ένας από τους χώρους στους οποίους λαμβάνει χώρα είναι οι κοινότητες πρακτικής μάθησης. Ο Wenger (1998), θεωρητικός που εισήγαγε αυτό το μοντέλο αναφέρει χαρακτηριστικά :

Οι κοινότητες μάθησης [...] καθίστανται ζωτικής σημασίας για εκείνους που αναγνωρίζουν τη γνώση ως βασικό πλεονέκτημα. [...] Η γνώση δημιουργείται, μοιράζεται, οργανώνεται, αναθεωρείται και μεταδίδεται εντός της κοινότητας. Υπό μία βαθύτερη έννοια, σε αυτές τις κοινότητες η γνώση κατακτάται μέσα από την πρακτική εξάσκηση. (1998, σελ.5).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η γνώση έχει συλλογικό χαρακτήρα καθώς είναι κατανεμημένη, στο σύνολο των ατόμων μιας κοινότητας. Ειδικότερα, οι Lave και Wenger (1991) κάνουν λόγο για καταστάσεις συμμετοχικής δράσης, και συγκεκριμένα, δεν ενστερνίζονται τη στείρα αφομοίωση διδακτικών μοντέλων και την απόκτηση γνώσεων σε ατομικό επίπεδο αλλά επιδοκιμάζουν την ενεργή συμμετοχή των ατόμων μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Οι συμμετέχοντες αξιοποιούν τις γνώσεις τους ώστε να οδηγηθούν στον προσδιορισμό και την επίλυση οποιουδήποτε θέματος. Με αυτόν τον τρόπο, η μάθηση είναι αποτέλεσμα ενός συνόλου αυθεντικών δραστηριοτήτων καθώς και του κοινωνικού-πολιτισμικού περιβάλλοντος (*εγκαθιδρυμένη μάθηση*, Lave & Wenger, 1991).

Σύμφωνα με την Preece (2000), μέσα σε ένα πλαίσιο συνεχούς συμμετοχής και επικοινωνίας διαμορφώνονται οι κατάλληλες προϋποθέσεις άτυπης μάθησης, ευνοϊκή για την ανάπτυξη δεξιοτήτων προς την επίτευξη του σκοπού τους. Θα λέγαμε ότι η αξία της κοινότητας φαίνεται από την αναζήτηση νέων ιδεών και πρακτικών μέσω της συλλογικής προσπάθειας. Η συνεργατική μάθηση ως μέθοδος διδασκαλίας, περιλαμβάνει την ενεργό συνεργασία μεταξύ των μελών της κοινότητας, αποτελώντας έτσι συνώνυμο

της ενθάρρυνσης για συνεχή διάλογο και αλληλεπίδραση, αξιοποιώντας τις υπάρχουσες γνώσεις και ικανότητες.

Έρευνα

Η έρευνα της διπλωματικής εργασίας αφορά στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή των ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης στον ακαδημαϊκό χώρο. Την εποχή του κορωνοϊού, το *καφέ του φλε* συγκροτήθηκε ως ένα πιλοτικό σχέδιο σε άτυπο περιβάλλον μάθησης, υποστηρικτικό του τυπικού προγράμματος σπουδών των προπτυχιακών φοιτητών του τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΕΚΠΑ. Εκεί, τα άτομα έχουν την δυνατότητα, μέσα από τη δια βίου μάθηση, να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες δια μέσου καθορισμένων διαδικτυακών συναντήσεων (Καραλής, 2003).

Λαμβάνοντας υπόψη τα βασικά σημεία των κοινοτήτων μάθησης, η διεξαγωγή των καφέ του φλε αναπαραστάθηκε μέσα από τα εργαστήρια συζητήσεων. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα εργαστήρια συζητήσεων που ξεκίνησαν ως χώροι συνάντησης με σκοπό την ανάπτυξη του προφορικού λόγου σε μια ξένη γλώσσα, και στη περίπτωση μας, στα γαλλικά, αποτελούν πεδίο ενθάρρυνσης των συμμετεχόντων στο να παίρνουν τον λόγο και να αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους. Συχνά θεωρούνται από τους συμμετέχοντες μια «*πύλη εισόδου*» (Lave & Wenger) για να ενταχθούν σε μια κοινότητα. Μέσα από μια συνεχή διαδικασία αναστοχασμού και ανατροφοδότησης, διαμορφώνεται καθοριστικά η κατανόηση των πραγμάτων για να οδηγηθούν προς την κατάκτηση της γνώσης. Εν κατακλείδι, αποδεικνύεται ότι τα εργαστήρια συζητήσεων δεν είναι μόνο ένας χώρος συζήτησης και ανταλλαγής ιδεών αλλά ένας χώρος όπου η γλώσσα γίνεται διάυλος επικοινωνίας.

Πιο συγκεκριμένα, οι άξονες σχεδιασμού των *καφέ του φλε* είναι οι εξής:

1. αντίληψη των καφέ ως κοινότητες πρακτικής μάθησης
2. ανταλλαγές και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συμμετεχόντων
3. διαχείριση των καφέ από τους καθοδηγητές
4. συμβολή σε προσωπικό και ομαδικό επίπεδο

Μεθοδολογία

Για να διερευνήσουμε τους παραπάνω άξονες χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα καθώς μας ενδιέφερε η κατανόηση του ανθρώπινου παράγοντα και συγκεκριμένα η διερεύνηση εμπειριών και απόψεων από τη συμμετοχή τους στις ΗΚΜ: «η ποιοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από μια οπτική βαθύτερης κατανόησης των ανθρώπινων πράξεων σε ένα συγκεκριμένο συγκεκριμένο ή σε μία συγκεκριμένη κατάσταση» (Dumez, 2011, σελ. 50).

Αξιοποιώντας τις συνεντεύξεις, ως μέθοδο της ποιοτικής έρευνας, η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις διότι:

«Τα βασικά αυτά σημεία έχουν πιο πολύ ρόλο μνημονικού σημειώματος, ώστε να υπενθυμίζουν στον ερευνητή το ερευνητικό θέμα του. Είναι δηλαδή κάτι σαν χάρτης που να του θυμίζει πού θέλει να φτάσει» (Μαντζούκας, σελ. 243),
ώστε να αντλήσουμε όσο το δυνατόν περισσότερα δεδομένα μέσα από μια ελεύθερη συζήτηση μεταξύ των συνεντευξιαζόμενων και του ερευνητή.

Ο συντονισμός των γκρουπ πραγματοποιήθηκε από τη συνεργασία δυο εκπαιδευτικών: έναν φυσικό ομιλητή της γαλλικής κι έναν της ελληνικής γλώσσας. Ο λόγος παρουσίας τους έγκειται στη δημιουργία ενός κλίματος άνεσης, καθώς επίσης ήταν κοντά ηλικιακά με τους εκπαιδευόμενους. Συγκεκριμένα, μέσα από την χρήση της γλώσσας στόχου αλλά και της γλώσσας πηγής, σε περίπτωση δυσκολιών έκφρασης στα γαλλικά, οι συμμετέχοντες έπαιρναν πιο εύκολα τον λόγο.

Πίνακας πληροφοριών συνεντευξιαζόμενων:

	<u>Ηλικιακή Ομάδα</u>	<u>Ομιλούμενες Γλώσσες</u>	<u>Σχέση με γαλλική γλώσσα</u>	<u>Σπουδές</u>	<u>Έτος Σπουδών</u>
Συνέντευξη νο.1	25-30	ελληνικά αγγλικά γαλλικά	ραδιόφωνο εφημερίδες βίντεο	1ο πτυχίο αγγλική φιλολογία	5ο έτος
Συνέντευξη νο.2	20-25	αλβανικά ελληνικά αγγλικά γαλλικά	βίντεο μουσική	1ο πτυχίο γαλλική φιλολογία	4ο έτος
Συνέντευξη νο.3	30-35	ελληνικά γαλλικά αγγλικά	τηλεόραση λογοτεχνικά βιβλία ειδήσεις επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές της γαλλικής	2ο πτυχίο γαλλική φιλολογία	4ο έτος
Συνέντευξη νο.4	25-30	ελληνικά αγγλικά γαλλικά	σειρές	1ο πτυχίο γαλλική φιλολογία	7ο έτος
Συνέντευξη νο.5	20-25	ελληνικά αγγλικά γαλλικά	σειρές μουσική μαθήματα σχολής (εργασίες, παραδόσεις μαθημάτων)	1ο πτυχίο γαλλική φιλολογία	3ο έτος

Συνέντευξη νο.6	20-25	ελληνικά αγγλικά γαλλικά	διδασκαλείο μαθήματα σχολής	1ο πτυχίο γαλλική φι- λολογία	3ο έτος
-----------------	-------	--------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------------	---------

Ανάλυση συνεντεύξεων & αποτελέσματα

Η ανάλυση των συνεντεύξεων έγινε προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των φοιτητών από την συμμετοχή τους στο καφέ του φλε και συγκεκριμένα να μελετηθούν οι άξονες σχεδιασμού τους. Ταυτόχρονα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, εστιάζοντας στις τέσσερις θεματικές, παραθέτοντας επίσης αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις.

1ος άξονας (πώς ορίζουν το καφέ):

Το καφέ του φλε περιγράφεται ως μια ευκαιρία εξάσκησης της γαλλικής γλώσσας καθώς όπως αναφέρει μια συνεντευξιαζόμενη: "το πρώτο πράγμα που σκέφτηκα είναι ότι « α θα εξασκήσω τον προφορικό μου λόγο, θα εξοικειωθώ!» (συνέντευξη νο.6)". Για άλλον φοιτητή, η συμμετοχή του απέβλεπε στο να δει πώς ο ίδιος θα ανταποκριθεί σε καταστάσεις προφορικού λόγου: "ήθελα να δω πώς μπορώ να ανταπεξέλθω και φυσικά πώς θα εκφραστώ έτσι και αν είναι σωστό, ώστε αν θελήσω να με διορθώσετε. [...] Οπότε δεν είχα κάτι να χάσω! Μόνο να κερδίσω!" (συνέντευξη νο.6). Επίσης, το καφέ χαρακτηρίστηκε σαν μια μεγάλη κουβέντα σε φιλικό περιβάλλον, λόγω της δομής καθώς και του μη βαθμοκεντρικού χαρακτήρα αφού δεν υφίστατο αξιολόγηση στο πέρας των συναντήσεων: ήταν ένα "κομμάτι κανονικά του προγράμματος μας του εξαμηνιαίου, με τακτικές συναντήσεις, [...] μέσα σ' ένα κλίμα άνεσης, συμπερίληψης στην εικονική τάξη και που (οι συντονιστές) ήταν εκεί πραγματικά όχι για να τιμωρήσουν ας πούμε εμάς για τα λάθη μας ή να μας κάνουν να νιώσουμε άσχημα ή οτιδήποτε αλλά για να μας βοηθήσουν" (συνέντευξη νο.1).

Γενικά, το καφέ θεωρήθηκε χώρος ελεύθερων ανεπίσημων συνομιλιών καθώς "μιλάγαμε και σε πιο φιλικό επίπεδο, οπότε ήταν λίγο σαν να μιλάς, δεν θα πω με τις Γαλλίδες φίλες σου, γιατί δεν είμαστε ακόμα στο επίπεδο να μιλάμε σαν Γαλλίδες, αλλά το ότι μιλάς με τις φίλες σου και μιλάς στα γαλλικά" (συνέντευξη νο.2). Επιπρόσθετα, δεν ένιωθαν ότι παρακολουθούν ένα μάθημα, καθώς δεν βασίστηκε σε ένα συγκεκριμένο εγχειρίδιο: "εγώ καταλαβαίνω ότι είναι και στα πλαίσια του concept, του συγκεκριμένου, το οποίο θεωρώ ότι γενικά είναι καλύτερο από το να στηρίζεσαι πάντα σε ένα εγχειρίδιο και να πηγαίνεις, να το κάνεις πάντα κατά γράμμα γιατί το ωραίο ακριβώς, αυτού του Café du FLE είναι να υπάρξει μια ελευθέρια από όλες τις απόψεις" (συνέντευξη νο.3).

νο. 3). Η προσέγγιση ήταν πιο ευέλικτη, διότι καθορίστηκε από τις ανάγκες των συμμετεχόντων. Δεν ακολουθήθηκε η αυστηρή δομή ενός μαθήματος που ανήκει στο βασικό πρόγραμμα σπουδών του Πανεπιστημίου γιατί διατίθετο ευρύ φάσμα διδακτικού υλικού, αξιοποιώντας αυθεντικά κείμενα της γαλλικής πραγματικότητας : “βασικά δεν μπορούσαμε να το θεωρήσουμε καν σαν μάθημα, γιατί μας βγήκε από το μυαλό αυτό το άγχος ότι πρέπει να μιλήσουμε σωστά ή να απαντήσουμε πάνω σε μια θεματική πιο δύσκολη π.χ, πάνω σε ένα μάθημα ιστορίας ή σε ένα γλωσσολογικό μάθημα” (συνέντευξη νο.5).

2ος άξονας (ανταλλαγές και αλληλεπιδράσεις):

Με την πάροδο του χρόνου, συχνό φαινόμενο αποτέλεσε η παρατήρηση της δομής και του λεξιλογίου της γαλλικής γλώσσας από την υπόλοιπη ομάδα, κατά τη διάρκεια που κάποιο άτομο έπαιρνε τον λόγο: “Όταν μιλούσαν οι συμφοιτήτριες μου, επεξεργαζόμουν όσα έλεγαν, τόσο σε επίπεδο περιεχομένου, δηλαδή με ενδιέφερε να ακούσω τις ιδέες τους. [...] Εννοείται ότι με βοήθησε πάρα πολύ, να ακούω, να παρατηρώ τα δικά τους λάθη, να σκέφτομαι «α εγώ θα το είχα πει αυτό έτσι» ας πούμε, διαφορετικά, με αυτόν τον τρόπο, ή με αυτόν τον τρόπο, ή να εντυπωσιάζομαι πολλές φορές, από δομές που χρησιμοποιούσαν” (συνέντευξη νο.1). Θα λέγαμε λοιπόν ότι αποτέλεσε την σημαντικότερη στιγμή για την βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων τους, καθώς, όπως ειπώθηκε επανειλημμένα, η διαπίστωση των λαθών και η συνειδητοποίησή τους ήταν αρκετά σημαντικές.

Αξίζει να σημειωθεί επίσης, ότι κατά τη διάρκεια παραγωγής λόγου, το σύνολο των μελών της ομάδας ήταν πάντα πρόθυμο να βοηθήσει αυτούς που μιλούσαν, σε περίπτωση που για παράδειγμα, δεν γνώριζαν να πουν κάτι στα γαλλικά: “Πάντα ο ένας να βοηθήσει αν, θα κάναμε ερωτήσεις. Θυμάμαι ότι πολλές φορές, προλάβαιναν και να απαντήσουν πιο γρηγορά και από εσάς. Δηλαδή ρωτούσε κάποιος μια λέξη και είχαν απαντήσει ήδη γρηγορά” (συνέντευξη νο.5). Επιπλέον, κάτι αντίστοιχο γινόταν όταν δεν ήταν σε θέση να εκφραστούν λόγω συνθηκών που τους επηρεάζουν εκείνη τη στιγμή, όπως το άγχος. Ωστόσο, ακόμα και σε αυτή τη περίπτωση, οι ίδιοι δεν τα παραιτούσαν. Τουναντίον, όσο περνούσε ο καιρός, προσπαθούσαν να πουν αυτό που ήθελαν περιφραστικά στα γαλλικά ή κατέφευγαν στις άλλες γλώσσες που γνώριζαν, ώστε να γίνουν κατανοητοί χωρίς να εγκαταλείψουν τη προσπάθειά τους: “ένιωθα έτσι ανετά και ότι θα μπορούσαμε εκείνη την στιγμή να λέμε κάτι και ας τα λέγαμε λάθος, και ας τα λέγαμε σωστά. Ότι θα την βρίσκαμε την άκρη, τέλος πάντων” (συνέντευξη νο.3).

Τα μέλη της κοινότητας κάνουν λόγο για τη σημασία της ομαδικής εργασίας καθώς παρέμεναν σε εγρήγορση για να παρουσιάσουν τις ιδέες τους και να προβάλλουν επιχειρήματα στη διαδικασία του ντιμπέιτ που συνήθως ακολουθούσε: "Θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό κομμάτι το ομαδικό. Πέρα από τι ιδέα μπορεί να έχεις εσύ, στην ερώτηση που σου έχουν θέσει, [...] έχεις πάντα άλλη μια οπτική, είτε είναι ένας, είτε είναι δύο, είτε είναι τρεις, άλλες τρεις ή τέσσερις οπτικές του θέματος. [...] Και όλοι να πούμε. Αλλά μου έδινε περισσότερες ιδέες αυτό, δηλαδή το ότι μπορούσα να μιλήσω και με τους άλλους πάνω σε ένα θέμα. Είτε συμφωνούσα, είτε όχι εμένα μου άρεσε το ότι υπήρχε μια άλλη οπτική και με βοηθούσε και εμένα στο να επιχειρηματολογήσω τελικά. Πέραν του τι είχα εγώ στο μυαλό μου" (συνέντευξη νο.3). Ακόμα περισσότερο όμως, η επιθυμία για διάλογο φαίνεται από το γεγονός, ότι ακόμα και στη περίπτωση που οι συμμετέχοντες συμφωνούσαν, υπήρχαν περιπτώσεις που προσπαθούσαν να κάνουν τον αντίλογο ώστε να δημιουργήσουν περαιτέρω συζητήσεις, αναπτύσσοντας κατ' αυτό τον τρόπο, περισσότερο τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους: "όταν άκουγα κάποια γνώμη που με ενδιέφερε, μπορεί να έλεγα και εγώ κάτι συν. [...] Αν δεν μου άρεσε κάτι, μερικές φορές, το έλεγα, εγώ πιστεύω αυτό. Δηλαδή με έκανε να μιλήσω και εγώ, αν διαφωνούσα ή συμφωνούσα με κάτι κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Σε κάτι άλλο που διαφωνούσα και ήθελα οπωσδήποτε να το πω, δηλαδή για να ακουστεί αυτή η αντίθεση" (συνέντευξη νο.6).

3ος άξονας (διαχείριση των καφέ από τους καθοδηγητές):

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες έκαναν λόγο για την ενθάρρυνσή τους από τους συντονιστές ώστε να συμμετέχουν συστηματικά στην εικονική τάξη, διασφαλίζοντας έτσι αίσθημα συμπερίληψης προς όλα τα μέλη της κοινότητας: "είδα ότι είχα απέναντί μου 2 κοπέλες πάρα πολύ πρόθυμες, να βοηθήσουν, να δημιουργήσουν ένα κλίμα άνεσης, συμπερίληψης στην εικονική τάξη και που ήταν εκεί πραγματικά όχι για να τιμωρήσουν ας πούμε εμάς για τα λάθη μας ή να μας κάνουν να νιώσουμε άσχημα ή οτιδήποτε αλλά για να μας βοηθήσουν. Μιλούσα και ας ήταν και λάθος όσα έλεγα. Οι οποίες παρεμβάσεις και διορθώσεις γίνονταν πάντα με πολύ όμορφο τρόπο, τόσο από την Ελένη όσο και από την Γαλλίδα διδάσκουσα, και ναι αυτό με βοήθησε πάρα πολύ, ένιωσα πολύ ανετά" (συνέντευξη νο.1). Αναπτύσσοντας σταδιακά το αίσθημα του ανήκειν, ευνοήθηκε η επικοινωνία, καλλιεργώντας την αντίληψη του ανοιχτού διαλόγου. Συγκεκριμένα, ένιωθαν άνετα να συμμετέχουν και να κάνουν λάθη: "Μας βγήκε το άγχος που είχαμε, το να μιλήσουμε, δηλαδή ότι θα πούμε κάτι το οποίο θα είναι σωστό, δεν θα είναι σωστό, το αποβάλαμε γιατί συνέχεια μας λέγατε ότι είναι λογικό να κάνουμε λάθη και

έτσι θα βελτιωθούμε. Και όντως, το είδα σιγά σιγά στην πράξη” (συνέντευξη νο.5).

Ωστόσο, η ενθάρρυνση από την πλευρά των συντονιστών αναδεικνύεται από το γεγονός ότι η ανατροφοδότηση ήταν πάντα θετική, ώστε να τους βοηθήσουν να προχωρήσουν μόνοι τους στην αναζήτηση νέων γνώσεων. Αυτό το γεγονός είναι που άμβλυνε και την απόσταση μεταξύ τους. Θα λέγαμε ότι ένιωσαν πιο άνετα στο να συμμετέχουν ακόμα περισσότερο και να εκφράζουν την άποψή τους, να ζητούν βοήθεια ή τυχόν διευκρινίσεις: “Να νιώθω πιο κοντά τους καθηγητές μου και να έχω μεγαλύτερη αμεσότητα ως προς το να ζητήσω κάτι, ως προς το να ζητήσω μια βοήθεια” (συνέντευξη νο.4). Αυτή η διαδικασία συνέβαλε στη καλύτερη κατανόηση και τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύοντας το κίνητρό τους για ενεργό συμμετοχή ώστε να κάνουν το καλύτερο δυνατό: “Γιατί αυτό θέλατε και σεις, να μιλάμε. Το καταλαβαίναμε, γιατί συνέχεια μας ρωτάγατε πράγματα και συνέχεια, και σένα ποια είναι η γνώμη σου, εσύ έχεις να προσθέσεις κάτι, συμφωνείς ; κλπ, μας ρωτάγατε : κάποιος άλλος, έχει καμία αντίθετη άποψη; Συμφωνείτε;” (συνέντευξη νο.6).

4ος άξονας (συμβολή σε προσωπικό και ομαδικό επίπεδο):

Η συμμετοχή των φοιτητών στο καφέ του φλε χαρακτηρίζεται γενικά ως μια ωφέλιμη εμπειρία: “Νιώθω ότι έχω εξελιχθεί και έχω βελτιωθεί σε πολλά επίπεδα. Ότι κέρδισα μάλλον πράγματα, δεν είναι μόνο θέμα προσωπικής εξέλιξης” (συνέντευξη νο.1). Ανακάλυψαν έναν άλλο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης, αντιλαμβάνοντας τις προσεγγίσεις στις οποίες στηρίχθηκε η διεξαγωγή των κοινοτήτων μάθησης. Αυτή η δομή τους έδωσε την ευκαιρία να σκεφτούν τη δομή του μαθήματος, όχι μόνο από τη πλευρά του μαθητευόμενου αλλά από τη πλευρά του συντονιστή-καθοδηγητή: “Η αλήθεια είναι ότι το έβλεπα και από τη σκοπιά της μαθήτριας και λίγο έτσι από την σκοπιά έτσι και της καθηγήτριας, εντάξει και από την άλλη πλευρά. Εντάξει, προσπαθούσα να καταλάβω αυτό που κάνατε εσείς, δηλαδή προσπαθούσα να καταλάβω τι κάνετε και γιατί [...], οπότε μου άρεσε και ο τρόπος που προσεγγίζετε κάποια ζητήματα” (συνέντευξη νο.3). Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες συνειδητοποίησαν την αξία της διαδραστικής μάθησης ως μέσο μάθησης αλλά και διδασκαλίας.

Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων του καφέ του φλε, οι συμμετέχοντες κάνουν λόγο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Αρχικά, περιγράφουν τις γλωσσικές ικανότητες οι οποίες σχετίζονται με εκφράσεις και δομές της καθημερινότητας της γαλλικής γλώσσας: “Όσο σε επίπεδο γλώσσας, δεν το συζητώ, σε επίπεδο γλωσσικών δεξιοτήτων. Σίγουρα, πολύ καινούργιο λεξιλόγιο, σίγουρα μια πολύ καλύτερη οπτική πλέον των πραγμάτων στη

Γαλλία” (συνέντευξη νο.1). Επίσης, ανέπτυξαν τις πολιτιστικές τους δεξιότητες, καθώς έμαθαν πράγματα για την σύγχρονη γαλλική πραγματικότητα και την Γαλλοφωνία, σχετικά με την έννοια και τη σημασία της κουλτούρας, καθώς και τη θέση της στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών: “Γενικά μάθαμε πολλά. Ήταν ότι όλες οι θεματικές περιστρέφονταν γύρω από την γαλλική καθημερινότητα, [...] γνωρίσαμε πράγματα για την Γαλλία που υπό άλλες συνθήκες, δύσκολα θα ψάχναμε μόνοι μας” (συνέντευξη νο.5). Συγκεκριμένα, η κατανόηση της πολιτισμικής ταυτότητας μιας χώρας και στη περίπτωση μας, της Γαλλίας, μέσα από τη τριβή, συνέβαλε στη συνειδητοποίηση της γλώσσας, γεγονός που άνοιξε νέους ορίζοντες: “Έμαθα για θέματα που δεν τα πολύ ήξερα και δεν με ενδιέφεραν πολύ ακούγοντας απόψεις άλλων. Μερικές φορές δεν μίλαγα γιατί δεν είχα ιδέες ή δεν μου άρεσε το θέμα αλλά ακούγοντας και όταν το κλείναμε το μάθημα, είχα κάποιες ιδέες για το συγκεκριμένο αντικείμενο. Δηλαδή εμένα μου άρεσε πάρα πολύ” (συνέντευξη νο.6).

Τέλος, οι συμμετέχοντες ξεπέρασαν τον φόβο και την ανασφάλεια να εκτίθενται και να εκφράζονται προφορικά στα γαλλικά: “απέβαλα ένα μεγάλο άγχος στο να μιλήσω και να μην είμαι σίγουρος αν αυτό που θα πω είναι σωστό. Να μην αγχωθώ να φοβηθώ να πάρω τον λόγο. αυτό σίγουρα είναι το μεγαλύτερο κέρδος!” (συνέντευξη νο.5). Η ιδέα του να αρχίσουν να μιλάνε δεν προκαλεί πλέον εμπόδιο. Αντιθέτως, δράττονται της ευκαιρίας να πάρουν τον λόγο στη γλώσσα στόχο, καθώς όπως αναφέρουν ξεπέρασαν τις δυσκολίες που τους εμπόδιζαν: “πλέον μπήκα στη διαδικασία ξανά και ξανά και ξανά και ξανά να προσπαθώ να εκφραστώ και να βλέπω κάθε φορά ότι για κάθε τι που δεν γνώριζα πως να το πω ή που δυσκολευόμουν να το εκφράσω, ότι υπάρχουν τρόποι, αυτό μου έχει δώσει άλλη οπτική” (συνέντευξη νο.1). Γι’ αυτό τον λόγο, επισημαίνουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση που απέκτησαν: “Είμαι πιο... δεν ντρέπομαι να εκφραστώ και να μιλήσω... αυτοπεποίθηση! Έχω αποκτήσει αυτοπεποίθηση!” (συνέντευξη νο.6).

Βιβλιογραφία

- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian journal of distance education*, 15(1), i-vi.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.

- Mantzoukas, S. (2007). *Qualitative research in six easy steps: The epistemology, the methods and the presentation*. Nursing (Greek journal), 46, 88-98.
- Tsiotakis, P., & Tzimogiannis, A. (2011). *Ilektronikes Koinotites Mathisis Ekpaideutikon: Texnologika Ergaleia kai zitimata sxediasmou. Praktika 5ou Panelliniou Sunedriou Kathigiton Pliroforikos* (p. 124-131), Ioannina.
- Vlachou E.-A., *Le développement des compétences orales au sein d'une communauté d'apprentissage en contexte universitaire*, 2021.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.

Συμμετοχή στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και παράγοντες ενίσχυσης της ελκυστικότητάς της

Παπαδημητρίου Αχιλλέας, Διδάκτορας Α.Π.Θ

Περίληψη

Από τη σχολική ηλικία, μετά την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, οι μαθητρίες και οι μαθητές έχουν το δίλημμα αν θα συνεχίσουν στη δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση ή στην επαγγελματική. Αν και γίνονται προσπάθειες για να ενισχυθεί η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ), στην Ελλάδα το ποσοστό των μαθητών/-τριών που την επιλέγουν παραμένει κάτω από τον Ευρωπαϊκό μέσο όρο. Την ίδια στιγμή σε ορισμένες Ευρωπαϊκές χώρες αποτελεί τη βασική επιλογή των νέων. Ο ρόλος της ΕΕΚ είναι κομβικός και μπορεί να προσφέρει σημαντικά εφόδια σε όσους την επιλέγουν. Θα πρέπει όμως να προσαρμοστεί και στις νέες συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί στην αγορά εργασίας οι οποίες απαιτούν υψηλής ποιότητας γνώσεις και νέες δεξιότητες που μόνο η αναβαθμισμένη ΕΕΚ μπορεί να παρέχει. Για να ενισχυθεί η συμμετοχή στην ΕΕΚ χρειάζονται στοχευμένες κινήσεις που θα την καταστήσουν περισσότερο ελκυστική. Στο άρθρο αυτό γίνεται συζήτηση για την ΕΕΚ στην Ελλάδα αλλά και τους παράγοντες που θα μπορούσαν να ενισχύσουν την ελκυστικότητά της.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμμετοχή, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Παράγοντες ενίσχυσης της συμμετοχής, Ελκυστικότητα

Participation in vocational education and training and factors enhancing its attractiveness

Papadimitriou Achilleas, Dr

Abstract

From school age, after completing compulsory education, students are faced with the dilemma of whether to continue in secondary general education or vocational education. Although efforts are being made to strengthen Vocational Education and Training (VET), the percentage of students who choose it in Greece remains below the European average. At the same time, in some European countries, it is the main choice of young people. The role of VET is pivotal and can offer significant resources to those who choose it. However, it should also adapt to the new conditions that have been formed in the labor market, which require high-quality knowledge and new skills that only the upgraded VET can provide. In order to strengthen participation in VET, targeted actions are needed that will make it more attractive. In this article, there is a discussion about VET in Greece and the factors that could enhance its attractiveness.

Key-words: Participation, Vocational Education and Training, Adult Education, Factors enhancing participation, Attractiveness

Εισαγωγή

Η συζήτηση για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα είναι διαχρονική και αυτό που διαπιστώνεται κάθε φορά είναι η πρόθεση που υπάρχει από τους εμπλεκόμενους για να βοηθήσουν στην αναβάθμισή της. Αν και είναι αρκετές οι μεταρρυθμίσεις που έχουν γίνει μετά την μεταπολίτευση, περίπου μία προσπάθεια κάθε 7-8 χρόνια, φαίνεται ότι υπάρχει δυσκολία στο να πειστούν οι ενδιαφερόμενοι για την πραγματική της αξία και να την επιλέξουν (Karatzogiannis & Pantazi, 2014· Nektarios et al., 2022). Αυτό που φαίνεται ότι λείπει είναι η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων για την ενίσχυση της ελκυστικότητάς της.

Η συμμετοχή των ενηλίκων στην ΕΕΚ συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τα κίνητρα τα οποία προσφέρονται αλλά και με τις συνθήκες που διαμορφώνονται. Για να γίνει πιο ελκυστική και να προσελκύει περισσότερα άτομα, θα πρέπει να αξιολογηθούν οι λόγοι που αποθαρρύνουν τη συμμετοχή και να βελτιωθούν οι παράγοντες που θα μπορούσαν να την ενισχύσουν, όπως είναι η σύνδεση της ΕΕΚ με την αγορά εργασίας, η κινητικότητα από την ΕΕΚ στην ανώτατη εκπαίδευση, η συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων στο διάλογο για θέματα ΕΕΚ κ.α. (Zarifis, 2017).

Σύμφωνα με έρευνα της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ), οι ώρες συμμετοχής των εργαζομένων σε προγράμματα Συνεχούς Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ) (εσωτερικά και εξωτερικά αλλά και άλλες μορφές ΣΕΚ) παρουσίασαν μείωση το 2020 σε σχέση με το 2015 (ELSTAT, 2022). Επιπλέον, τα επίσημα στοιχεία της ELSTAT (2024) δείχνουν ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες που επιλέγουν να συνεχίσουν μετά το Γυμνάσιο στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση, διαχρονικά, είναι λιγότεροι σε σχέση με τους μαθητές που επιλέγουν τη γενική.

Στην ελληνική κοινωνία η στάση που υπάρχει απέναντι στην ΕΕΚ φαίνεται ότι είναι αρνητική. Έχει επικρατήσει η αντίληψη ότι η επαγγελματική εκπαίδευση είναι η επιλογή των αδύναμων μαθητών/-τριών (κυρίως των αγοριών) που έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στη γενική εκπαίδευση και δεν προσφέρει ιδιαίτερες προοπτικές για το μέλλον τους. Αντιμετωπίζεται ως λύση ανάγκης και όχι ως μία επιλογή που θα καλύψει τις ανάγκες των ατόμων που την επιλέγουν. Αυτή η στερεότυπη αντίληψη επηρεάζει και τη συμμετοχή στην ΕΕΚ (Ioannidou & Stavrou, 2013). Ο ρόλος της οικογένειας είναι σημαντικός σε αυτή τη διαδικασία, αφού επηρεάζει πολλές φορές τις επιλογές των νέων και τους καθοδηγεί προς την γενική εκπαίδευση, η οποία θεωρείται ως μία ασφαλέστερη επιλογή για το μέλλον τους (Kelpanidis & Vrynioti, 2004).

Στο άρθρο αυτό γίνεται συζήτηση για τη συμμετοχή στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, τις δεξιότητες που απαιτούνται αλλά και τους παράγοντες που θα μπορούσαν να την κάνουν περισσότερο ελκυστική.

Επαγγελματική Κατάρτιση και δεξιότητες που απαιτούνται από την αγορά εργασίας

Το 2000 έγινε μία έρευνα που αφορούσε στη μετάβαση από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας και τα αποτελέσματά της έδειξαν ότι το μέσο διάστημα από την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης έως την εύρεση της πρώτης εργασίας ήταν μικρότερο στους πτυχιούχους που είχαν εξειδικευτεί στον τομέα της παροχής υπηρεσιών (ELSTAT, 2003). Μπορεί οι δεξιότητες που απαιτούνται κάθε φορά να διαφοροποιούνται, ανάλογα με τις ανάγκες που υπάρχουν, παραμένει σταθερή όμως η ανάγκη να γνωρίζουμε διαρκώς τις δεξιότητες που χρειάζεται η αγορά εργασίας ώστε να προσαρμόζεται σε αυτές η ΕΕΚ.

Το 2020, η ΕΛΣΤΑΤ διεξήγαγε έρευνα για τη Συνεχή Επαγγελματική Κατάρτιση (ΣΕΚ) των απασχολούμενων με εξαρτημένη σχέση εργασίας σε επιχειρήσεις στην Ελλάδα. Η συγκεκριμένη έρευνα αφορούσε στη συμμετοχή σε οργανωμένες δραστηριότητες και όχι στην άτυπη μάθηση ή στην αρχική επαγγελματική επαγγελματική κατάρτιση και σύμφωνα με τα αποτελέσματά της οι ώρες συμμετοχής σε προγράμματα ΣΕΚ, ανά εργαζόμενο, μειώθηκαν σε 2 ώρες το 2020 από τις 5,2 ώρες που ήταν το 2015. Τη μεγαλύτερη μείωση παρουσίασαν οι επιχειρήσεις των κλάδων πληροφόρησης, επικοινωνίας και χρηματοοικονομικών αλλά και οι επιχειρήσεις με 250 εργαζόμενους και άνω. Επίσης, λιγότερα ήταν και τα προγράμματα που παρείχαν οι επιχειρήσεις αυτό το διάστημα, αφού το 2020 το 17,8% των επιχειρήσεων προσέφερε προγράμματα κατάρτισης (εσωτερικά και εξωτερικά) ή και άλλες μορφές εκπαίδευσης, ενώ το 2015 το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 21,7 % (ELSTAT, 2022).

Σημαντικά είναι και τα ευρήματα της έρευνας όσον αφορά τις δεξιότητες που θεωρούσαν οι επιχειρήσεις ότι απαιτούνται για την μελλοντική τους ανάπτυξη. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, οι «δεξιότητες αντιμετώπισης πελατών» είναι οι σημαντικότερες για τη ανάπτυξή τους τα επόμενα χρόνια (ποσοστό 52,8%). Ακολουθούν σε σημαντικότητα οι «τεχνικές δεξιότητες σχετικές με τη θέση εργασίας» (46%), οι «δεξιότητες ομαδικής εργασίας» (43,2%), οι «γενικές δεξιότητες στους υπολογιστές (H/Y)» (29,6%), οι «δεξιότητες στην επίλυση προβλημάτων» (23,5%), οι «δεξιότητες στις ξένες γλώσσες» (19,2%), οι «επαγγελματικές δεξιότητες στους υπολογιστές» (16,5%) και οι «διοικητικές δεξιότητες» (14,9%) (ELSTAT, 2022).

Όσον αφορά τις δεξιότητες που στόχευαν περισσότερο τα προγράμματα ΣΕΚ το 2020, ήταν οι «τεχνικές δεξιότητες σχετικές με τη θέση εργασίας» (72,6%), οι «δεξιότητες ομαδικής εργασίας» (30,5%), οι «επαγγελματικές δεξιότητες στους υπολογιστές» (28,2%), οι «δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων» (25,5%), οι «δεξιότητες αντιμετώπισης πελατών» (25,3%), οι «διοικητικές δεξιότητες» (19,2%) και οι «γενικές δεξιότητες στους υπολογιστές (H/Y)» (15%) (ELSTAT, 2022). Οι δεξιότητες δηλαδή που θεωρούσαν απαραίτητες για τη μελλοντική τους ανάπτυξη δεν ήταν πρωταρχικός στόχος των προγραμμάτων εκείνης της περιόδου.

Η συμμετοχή στη δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση

Οι εγγεγραμμένοι μαθητές και οι εγγεγραμμένες μαθήτριες που το σχολικό έτος 2021-22 (τελευταίο έτος για το οποίο υπάρχουν διαθέσιμα δεδομένα) επέλεξαν την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Επαγγελματικά Λύκεια και Επαγγελματικές Σχολές) ήταν 114.013. Σε σχέση με το προηγούμενο σχολικό έτος, ήταν λιγότεροι κατά 2.558. Από τους 114.013, οι 106.782 ήταν εγγεγραμμένοι σε ΕΠΑΛ και οι υπόλοιποι σε ΕΠΑΣ. Στον πίνακα 1, βλέπουμε την αριθμητική εξέλιξη του σχολικού πληθυσμού στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Παρατηρούμε ότι από το σχολικό έτος 2013-14 έως το σχολικό έτος 2017-18 υπήρχε μείωση των εγγεγραμμένων μαθητριών και μαθητών, ενώ τα επόμενα τρία σχολικά έτη αυξήθηκε και πάλι ο αριθμός τους (ELSTAT, 2024).

Σχολικό έτος	Αριθμός Εγγεγραμμένων Μαθητών/Μαθητριών
2012/2013	123.989
2013/2014	109.917
2014/2015	101.761
2015/2016	98.772
2016/2017	98.568
2017/2018	97.452
2018/2019	103.440
2019/2020	109.625
2020/2021	116.571
2021/2022	114.013

Πίνακας 1: Η εξέλιξη του σχολικού πληθυσμού στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ)

Στον πίνακα 2, βλέπουμε την εξέλιξη του σχολικού πληθυσμού στα γενικά λύκεια. Βλέποντας συγκριτικά τον πίνακα 1 και τον πίνακα 2, παρατηρούμε ότι από το σχολικό έτος 2012-13 έως το σχολικό έτος 2021-22, οι μαθητές και οι μαθήτριες που φοιτούσαν στη μεταϋποχρεωτική γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν πολλοί περισσότεροι σε σχέση με αυτούς που φοιτούσαν στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Φαίνεται ότι από το σύνολο των μαθητών/-τριών που ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση (Γυμνάσιο), περίπου ένα στα τρία άτομα επιλέγει να συνεχίσει στην ΕΕΚ (ELSTAT, 2024), ποσοστό πολύ χαμηλότερο από τον μέσο όρο των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Για να ερμηνεύσουμε και να αξιολογήσουμε καλύτερα αυτούς τους αριθμούς, θα πρέπει να συνυπολογίσουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των προσφερόμενων θέσεων στη αγορά εργασίας απαιτούν προσόντα που παρέχονται κυρίως από την ΕΕΚ (Cedefop, 2014c· Nektarios et al., 2022) και ότι αρκετά άτομα που εγγράφονται στην ΕΕΚ δεν ολοκληρώνουν τη φοίτησή τους (το σχολικό έτος 2021/22 το σύνολο των εγγεγραμμένων μαθητών/-τριών ήταν 114.013 και το σύνολο των αποφοιτησάντων 34.712, ELSTAT, 2024). Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα του SEV (2020) το 42,6% των επιχειρήσεων δεν μπορεί να καλύψει θέσεις εργασίας στα επαγγέλματα «μεσαίων προσόντων» επειδή δεν υπάρχουν τα άτομα που να διαθέτουν τις κατάλληλες

δεξιότητες. Με βάση τα παραπάνω στοιχεία, οι αριθμοί δείχνουν μια μάλλον αντιστροφή ως ανάλογη εικόνα από την αναμενόμενη.

Σχολικό έτος	Αριθμός Μαθητών/Μαθητριών
2012/2013	245.892
2013/2014	241.905
2014/2015	239.055
2015/2016	240.852
2016/2017	244.386
2017/2018	245.811
2018/2019	238.968
2019/2020	233.627
2020/2021	230.295
2021/2022	231.076

Πίνακας 2: Η εξέλιξη του σχολικού πληθυσμού στα Γενικά Λύκεια (Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ)

Η εικόνα που αποτυπώνεται στους παραπάνω πίνακες επιβεβαιώνει ότι ΕΕΚ δεν αποτελεί βασική επιλογή για τους νέους και χρειάζεται μεγαλύτερη προσπάθεια για να προσελκύσει το ενδιαφέρον τους. Σύμφωνα με έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (ΕΕ) που δημοσιεύτηκε πρόσφατα, το 2022, το ποσοστό απασχόλησης των μαθητών και των μαθητριών που είχαν αποφοιτήσει εκείνο το διάστημα από τη δευτεροβάθμια ΕΕΚ στην Ελλάδα ήταν στο 59,8% ενώ ο Ευρωπαϊκός μέσος όρος ήταν στο 79,7%. Το ποσοστό αυτό ήταν ακόμα πιο χαμηλό στη χώρα μας το 2015 (37,5%). Τα τελευταία χρόνια, η Ελλάδα, σύμφωνα με την έκθεση της ΕΕ, έχει επικεντρώσει τις προσπάθειές της στην ενίσχυση της ελκυστικότητας της ΕΕΚ με διάφορες πρωτοβουλίες όπως η μεγαλύτερη συμμετοχή των εργοδοτών και των συνδικαλιστικών οργανώσεων στη χάραξη πολιτικών αλλά και στην επικαιροποίηση των προγραμμάτων που αφορούν στην ΕΕΚ με στόχο τα προγράμματα να έχουν μεγαλύτερη συνάφεια με την αγορά εργασίας και τις ανάγκες που υπάρχουν σε δεξιότητες και να είναι πιο εύκολη και άμεση η μετάβαση των αποφοίτων από την ΕΕΚ στην αγορά εργασίας. Επίσης, φαίνεται ότι υπάρχει η πρόβλεψη τα προγράμματα των νέων πρότυπων επαγγελματικών λυκείων (ΠΕ-ΠΑΛ) να ευθυγραμμιστούν με τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας (European Commission, 2023).

Η Ελκυστικότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει ένας ορισμός που να προσδιορίζει την έννοια της ελκυστικότητας της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Ορισμένοι συγγραφείς θεωρούν ότι η ελκυστικότητα αποτυπώνεται στο ενδιαφέρον που εκδηλώνουν τα άτομα για την ΕΕΚ, άλλοι τη συνδέουν με τη δυνατότητά της να καλύψει τις ανάγκες των ενδιαφερομένων, ενώ άλλοι με ορισμένα αντικειμενικά κριτήρια όπως είναι η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η παροχή υψηλής ποιότητας προσόντων, οι διαδικασίες που αφορούν στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της, η δυνατότητα πρόσβασης στα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης,

η σύνδεση των προγραμμάτων με την αγορά εργασίας, η διαφάνεια, η εγκυροποίηση των προσόντων που αποκτώνται από τη συμμετοχή αλλά και η προοπτική των αποφοίτων της για άμεση επαγγελματική αποκατάσταση (Cedefop, 2014a· Leney et al., 2004· Stasz et al., 2014· Tchibozo, 2009· Watters, 2009). Η ελκυστικότητα φαίνεται, επίσης, ότι συνδέεται με την ικανότητα που έχουν τα άτομα να αποφασίζουν ανάμεσα σε άλλες επιλογές εκπαίδευσης, με τη στάση των ατόμων και των οικογενειών τους απέναντι στην ΕΕΚ, με τις προτιμήσεις τους, με την πληροφόρηση που έχουν για τα οφέλη και την αξία της αλλά και με τα αποτελέσματα του κοινωνικού διαλόγου που πρέπει να γίνεται διαρκώς για τα θέματα της ΕΕΚ. Ο σημαντικότερος όμως παράγοντας που φαίνεται ότι καθορίζει την ελκυστικότητα είναι οι ίδιοι οι συμμετέχοντες/-χουσες, το άμεσο περιβάλλον τους (οικογένεια), οι εργοδότες και συνολικά η κοινωνία (Hyland & Winch, 2007· Lasonen & Gordon, 2009· Tchibozo, 2009· Zarifis, 2017).

Το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cedefop) αναφέρεται στην ελκυστικότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Συγκεκριμένα, συνδέει την ελκυστικότητα με την ικανότητα της ΕΕΚ να προσελκύει το ενδιαφέρον των ατόμων ώστε να την επιλέγουν συνειδητά, όπως επίσης και με τα προσόντα που πρέπει να προσφέρει, τα οποία θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από υψηλή ποιότητα, ώστε να δίνουν προοπτική εξέλιξης και να συμβάλλουν στη μελλοντική σταδιοδρομία όσων την επιλέγουν. Επιπλέον, συνδέει την ελκυστικότητα με την ικανότητα της ΕΕΚ να «πειθεί» τους εργοδότες ώστε να εμπιστεύονται και να επιλέγουν στις επιχειρήσεις τους άτομα τα οποία έχουν αποκτήσει πιστοποιητικά Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Cedefop, 2014b).

Παράγοντες που επηρεάζουν την Ελκυστικότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

Σύμφωνα με το Cedefop, ορισμένοι παράγοντες όπως είναι η εικόνα που εμφανίζει η ΕΕΚ (η οποία δε θα πρέπει να υπολείπεται σε σχέση με τις άλλες διαθέσιμες εκπαιδευτικές επιλογές), η δυνατότητα για κινητικότητα από την ΕΕΚ στην ακαδημαϊκή εκπαίδευση, η ποιότητα της παρεχόμενης ΕΕΚ αλλά και η ουσιαστική εμπλοκή των ενδιαφερομένων μερών (όπως είναι οι κοινωνικοί εταίροι) στην ΕΕΚ αλλά και στην παροχή καθοδήγησης και συμβουλευτικής, επηρεάζουν την ελκυστικότητά της (Cedefop, 2014b).

Θα μπορούσαμε να κάνουμε μία διάκριση των παραγόντων σε εκείνους που σχετίζονται με τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της ΕΕΚ και σε εκείνους που προκύπτουν από το ευρύτερο περιβάλλον (κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό) και συνδέονται με την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (Cedefop, 2014a· Lasonen & Gordon, 2009).

Για να ενισχυθεί η ελκυστικότητα της ΕΕΚ, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στους παράγοντες που σχετίζονται με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με τον σχεδιασμό, την οργάνωση και τη διεξαγωγή προγραμμάτων, με τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές προοπτικές καθώς και με το

οικονομικό πλαίσιο της εκπαίδευσης και κατάρτισης (Cedefop, 2009). Αναμφισβήτητα, τα οικονομικά κίνητρα μπορούν να λειτουργήσουν ως ευκαιρία για τους ενδιαφερόμενους. Μία τέτοια περίπτωση είναι οι επιταγές κατάρτισης (voucher), οι οποίες ξεκίνησαν το 2013 με σκοπό να στηρίζουν κοινωνικά ευάλωτα άτομα και, πιο συγκεκριμένα, αποτέλεσαν σημαντικό κίνητρο για τους άνεργους ώστε να συμμετέχουν σε προγράμματα κατάρτισης. Με αυτόν τον τρόπο, οι δικαιούχοι των επιταγών είχαν και έχουν μέχρι σήμερα τη δυνατότητα να επιλέξουν τον φορέα που θα τις εξαργυρώσουν. Αυτό το σύστημα διευκόλυνε τη συμμετοχή τους σε προγράμματα κατάρτισης και ταυτόχρονα αύξησε τη διαφάνεια που αφορούσε στην υλοποίησή τους με αποτέλεσμα να αυξηθούν σημαντικά και οι φορείς που παρέχουν τα προγράμματα (Ioannidis, 2017).

Οι παράγοντες που σχετίζονται με την ποιότητα της ΕΕΚ αλλά και με τις προοπτικές των αποφοίτων της μπορούν να αλλάξουν σημαντικά την εικόνα της. Έτσι, λοιπόν, η ενίσχυση του θεσμού της μαθητείας, η παροχή προγραμμάτων που καλύπτουν τις ανάγκες των ενδιαφερομένων (που προσφέρουν οριζόντιες δεξιότητες παράλληλα με τις εξειδικευμένες), η εγκυροποίηση των δεξιοτήτων, η κινητικότητα των αποφοίτων στην ανώτατη εκπαίδευση, οι ίσες ευκαιρίες πρόσβασης, η ποιότητα των υποδομών, ο σύγχρονος εξοπλισμός των παρόχων ΕΕΚ, οι πιστοποιημένοι και επαρκώς επιμορφωμένοι και καταρτισμένοι εκπαιδευτές αλλά και η προοπτική για επαγγελματική αποκατάσταση μπορούν να ενισχύσουν την ελκυστικότητά της. Εξίσου σημαντικοί είναι οι παράγοντες που συνδέονται με τις εξωτερικές συνθήκες που επικρατούν, όπως είναι η σύνδεση ΕΕΚ με την αγορά εργασίας (η διαρκής καταγραφή των τοπικών αναγκών σε δεξιότητες και η σύνδεσή τους με τα προγράμματα κατάρτισης αλλά και με τα αναλυτικά προγράμματα των επαγγελματικών σχολείων) αλλά και η στάση των ατόμων για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (Cedefop, 2014a· Nektarios et al., 2022).

Επίλογος

Η συμμετοχή στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, όπως φαίνεται και στον παρόν άρθρο, συνδέεται με ένα πλήθος παραγόντων που επηρεάζουν την ελκυστικότητά της. Για να γίνει περισσότερο ελκυστική η ΕΕΚ, είναι απαραίτητη η βελτίωση της εικόνας της μέσω της ενίσχυσης ορισμένων παραγόντων που σχετίζονται κυρίως: με τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της, με την επαρκή πληροφόρηση και καθοδήγηση των ενδιαφερομένων, με τη δυνατότητα κινητικότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και με τη σύνδεση των προγραμμάτων της με την αγορά εργασίας. Η ενίσχυση του κύρους της θα προσελκύσει σίγουρα και το ενδιαφέρον περισσότερων ατόμων.

Το σημαντικότερο ζήτημα που εντοπίζεται από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα είναι η έλλειψη αποτελεσματικότητας στις προσπάθειες που γίνονται για την ενίσχυση της ελκυστικότητας της ΕΕΚ. Σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία μπορεί να διαδραματίσει η συμμετοχή όλων των κοινωνικών εταίρων σε έναν συνεχή και σε βάθος διάλογο στον οποίο θα πρέπει να έχουν όλοι ισότιμο και ουσιαστικό ρόλο με στόχο το σχεδιασμό κατάλληλων πολιτικών για την ενίσχυσή της. Αυτό είναι το πλαίσιο μέσα στο

οποίο θα πρέπει να σχεδιάζεται και να λειτουργεί η ΕΕΚ. Σε κάθε περίπτωση, οι παράγοντες που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία και στις σχετικές έρευνες (ELSTAT, 2022· Ioannidis, 2017· Karalis, 2017· Lintzeris, 2017· Tchibozo, 2009· Watters, 2009· Zarifis, 2017) είναι η αφετηρία στην προσπάθεια για την αναβάθμιση της ΕΕΚ. Το σημαντικότερο ρόλο διαδραματίζουν οι εμπλεκόμενοι σε αυτή τη διαδικασία. Όπως διαπιστώνεται, τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει ορισμένες παρεμβάσεις για την ενίσχυση την ελκυστικότητας της ΕΕΚ στη χώρα μας και αναμένουμε να δουμε τα αποτελέσματα, με την ελπίδα μελλοντικά να μην εντοπίζονται «αρρυθμίες» και η συζήτηση να επικεντρώνεται μόνο στη θετική επίδραση της ΕΕΚ σε όλα τα επίπεδα (προσωπικό, κοινωνικό, οικονομικό κ.α.).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cedefop (2009). *Modernising vocational education and training*. Fourth report on vocational education and training research in Europe: executive summary. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop (2014a). *Attractiveness of initial vocational education and training: identifying what matters*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: https://www.cedefop.europa.eu/files/5539_en.pdf Ανακτήθηκε 01/02/2024
- Cedefop (2014b). *Terminology of European education and training policy. Second edition a selection of 130 key terms*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop (2014c). *Epangelmatiki ekpaidefsi kai katartisi stin Ellada. Synoptiki perigrifi*. www.cedefop.europa.eu/files/9088_el.pdf
- Elliniki Statistiki Archi - (2003). *Metavasi apo tin ekpaidefsi stin agora ergasias, etous 2000*. Anaktithike apo: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SJO10/->
- Elliniki Statistiki Archi - (2022). *Erevna synechous epangelmatikis katartisis (sek) stis epicheiriseis: 2020*. Anaktithike apo: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SJO43/>
- Elliniki Statistiki Archi - ELSTAT (2024). *Erevnes defterovathmias genikis kai epangelmatikis ekpaidefsis laxis scholikou etous 2021/2022*. Anaktithike apo: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED23/->
- European Commission (2023). *Education and Training Monitor 2023*. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2023/el/country-reports/greece.html>

- Hyland, T. & Winch, C. (2007). *A Guide to Vocational Education and Training*. London: Continuum.
- Ioannidis, G. (2017). *I exeliksi tis synechizomenis epangelmatikis katartisis stin Ellada: Mia kritiki episkopisi, sto Lintzeris kai Goulas (epim.), Dia viou mathisi, epangelmatiki katartisi, apascholisi kai oikonomia: Nea dedomena, proteraiotites kai prokliseis*. Athina: IME GSEVEE kai INE GSEE.
- Ioannidou, A. & Stavrou, S. (2013). *Prooptikes metarrythmisis tis epangelmatikis ekpaidefsis stin Ellada. Diethnis Politiki Analysisi*. Idryma Friedrich-Ebert. Diathesimo ston diktyako topo: <http://library.fes.de/pdf-files/id/10315.pdf> (1/03/2024).
- Karalis, Th. (2017). *Symmetochi ton enilikon sti dia viou ekpaidefsi kai anisotites, sto Lintzeris kai Goulas (epim.), Dia viou mathisi, epangelmatiki katartisi, apascholisi kai oikonomia: Nea dedomena, proteraiotites kai prokliseis*. Athina: IME GSEVEE kai INE GSEE.
- Karatzogiannis, S. & Pantazi, S. (2014). *I epangelmatiki ekpaidefsi kai katartisi stin Ellada. Dynamies, dynatotites kai prooptikes*. Athina: IME GSEVEE
- Kelpanidis, M. & Vrynioti, K. (2004). *Dia viou mathisi, Koinonikes proypotheseis kai leitourgies, Dedomena kai diapistoseis*. Athina: Ellinika Grammata.
- Lasonen, J. & Gordon, J. (2009). Improving the attractiveness and image of VET. In: Cedefop (Eds.), *Modernising vocational education and training: fourth report on vocational training research in Europe: background report*, Vol. 3 (pp. 15-88). Luxembourg: Publications Office.
- Leney, T., QCA, L. & BIBB, B. (2004). *Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET*. Report to the European Commission. The Lisbon-to-Copenhagen-to-Maastricht Consortium Partners, QC, London.
- Lintzeris, P. (2017). *Politikes dexiotiton: Episimanseis gia to rolo ton dexiotiton stin oikonomia, tin ergasia kai tin katartisi, sto Lintzeris kai Goulas (epim.), Dia viou mathisi, epangelmatiki katartisi, apascholisi kai oikonomia: Nea dedomena, proteraiotites kai prokliseis*. Athina: IME GSEVEE kai INE GSEE.
- Nektarios, M., Karkalakos, S., Athina Plessa-Papadaki, A., Theodoridou A. kai Chinopoulou E. (2022). *Apotelesmatikotita tis Epangelmatikis Ekpaidefsis kai Katartisis stin Ellada*. Athina: diaNEOsis. <https://www.dianeosis.org/2022/09/i-epaggelmatiki-ekpaidefsi-kai-katartisi-stin-ellada/>

- SEV (2020). *Oikonomia & Epicheiriseis, Special report "ARCHIKI EPANGELMATIKI EKPAIDEFISI & KATARTISI: Metarrythmisi tis Epangelmatikis Ekpaidefsis kai Katartisis: Kleidi gia ena neo paragogiko protypo me kalyteres kai perissoteres douleies gia tous neous"*. https://SR_EEK_Draft_final_new.pdf
- Stasz, C., Drabble, S., Castle-Clarke, S. & Ertl, H., Holmes, C., & Villalba van Dijk, L. (2014). *Attractiveness of Initial Vocational Education and Training. Attractiveness of Initial Vocational Education and Training: Identifying What Matters | RAND*
- Tchibozo, G. (2009). Improving attractiveness of initial vocational education and training: some observations on the EU experience. Paper delivered at the conference *Lifelong learning revisited: what next?* University of Stirling, 23-26 June 2009.
- Watters, E. (2009). *Making IVET more attractive for learners: results of the work undertaken by the thematic group on making VET more attractive*. Dublin: ENQA-VET, European Network for Quality Assurance.
- Zarifis, G. (2017). Koinonikos dialogos gia to yfistameno thesmiko, epicheirisiako kai organotiko plaisio se schesi me tis morfes mathisis vasismenis stin ergasia (work-based learning) kai ti mathiteia, sto Lintzeris kai Goulas (epim.), *Dia viou mathisi, epangelmatiki katartisi, apascholisi kai oikonomia: Nea dedomena, proteraioites kai prokliseis*. Athina: IME GSEVEE kai INE GSEE.

Μελέτη Περίπτωσης για την στάση και κριτική των εκπαιδευτικών προς τον Διευθυντή σχετικά με την λειτουργία του ως προϊστάμενος και όχι ηγέτης, σε θέματα εφημερίας, τήρησης του ωρολογίου προγράμματος και στέρησης του προσωπικού να καινοτομήσει

Ζωγράφου Αντωνία, Εκπαιδευτικός Π.Ε 86, Μ.Εδ Επιστήμες Αγωγής

Περίληψη

Η μελέτη περίπτωσης επικεντρώνεται στην ανάλυση της στάσης και της κριτικής των εκπαιδευτικών έναντι του Διευθυντή, εστιάζοντας στον ρόλο του ως προϊστάμενου και όχι ως ηγέτη. Τα κύρια θέματα που εξετάζονται είναι η στάση του Διευθυντή σε θέματα εφημερίας, τήρησης του ωρολογίου προγράμματος και περιορισμού της δυνατότητας του προσωπικού να καινοτομήσει. Σε ό,τι αφορά την εφημερία, η μελέτη εξετάζει πιθανές αντιφάσεις μεταξύ των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και των απαιτήσεων του Διευθυντή σχετικά με την παρουσία τους εκτός του ωραρίου. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στον τρόπο με τον οποίο ο Διευθυντής αντιμετωπίζει και υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς σε αυτό το πλαίσιο. Σχετικά με την τήρηση του ωρολογίου προγράμματος, εξετάζεται πώς ο Διευθυντής διαχειρίζεται τις πιέσεις για συμμόρφωση και πώς αντιμετωπίζει τυχόν παραβάσεις από το προσωπικό. Τέλος, η μελέτη επικεντρώνεται στη στέρηση της δυνατότητας του προσωπικού να καινοτομήσει. Αναλύονται πιθανά εμπόδια και αντιφάσεις που μπορεί να υπάρχουν στον τρόπο λειτουργίας του Διευθυντή που ενδέχεται να αντικαταστήσουν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ο Διευθυντής, ως προϊστάμενος, πρέπει να αντιλαμβάνεται τη σημασία της ηγεσίας και να εφαρμόζει στρατηγικές που θα ενισχύουν τον ρόλο του ως καθοδηγητή και εμπνευστή του εκπαιδευτικού κολεκτίβου. Με την επίτευξη αυτού του στόχου, είναι πιθανό να βελτιωθεί η στάση και η συνεργασία των εκπαιδευτικών προς τον Διευθυντή.

Λέξεις-Κλειδιά: Διοίκηση, ωρολόγιο πρόγραμμα, εφημερία, καινοτομία, εκπαιδευτικοί.

Case Study on Educators' Attitude and Criticism Towards the Principal Regarding His Role as a Manager rather than a Leader, on Shift Work, Schedule Compliance, and Staff Innovation Deprivation

Zografou Antonia, M.Ed in Educational Sciences

Abstracts

The case study focuses on analyzing the attitude and criticism of educators towards the Principal, focusing on his role as a manager rather than a leader. The main issues examined include the Principal's stance on matters of attendance, adherence to the timetable, and limitation of staff's ability to innovate. Regarding attendance, the study ex-

plores potential conflicts between educators' expectations and the Principal's requirements regarding their presence outside regular hours. Additionally, emphasis is placed on how the Principal handles and supports educators in this context. With regard to adherence to the timetable, it is examined how the Principal manages pressure for compliance and addresses any violations by the staff. Finally, the study focuses on the restriction of staff's ability to innovate. Possible obstacles and contradictions in the Principal's operating style that may suppress creativity and innovation in the educational environment are analyzed. As a manager, the Principal must understand the importance of leadership and implement strategies that reinforce his role as a guide and inspirer of the educational collective. By achieving this goal, it is possible to improve the attitude and cooperation of educators towards the Principal.

Key-Words: Management, Schedule, Shift work, Innovation, Educators or Teachers

Εισαγωγή

Η τήρηση του ωρολογίου προγράμματος και των εφημεριών από τους εκπαιδευτικούς στοχεύει στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας και στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η ισχύουσα νομοθεσία περιγράφει το πλαίσιο, σύμφωνα με το οποίο οι εφημερίες και η τήρηση του ωρολογίου προγράμματος εντάσσονται στα υποχρεωτικά καθήκοντα του Συλλόγου Διδασκόντων που οφείλει να επιδεικνύει τη δέουσα προσοχή με στόχο την πιο αποτελεσματική και ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας προς όφελος των μαθητών. Ο Διευθυντής βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι ο διοικητικός, επιστημονικός και παιδαγωγικός υπεύθυνος για την εφαρμογή της νομοθεσίας στον χώρο του.

Βασικός σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι, να διερευνήσει σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν, αξιοποιούν και τηρούν το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο, λειτουργούν συλλογικά και προγραμματίζουν ουσιαστικά μέσα σε αυτό, ώστε να καινοτομήσουν στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές τους, χωρίς να έρχονται σε αντιπαράθεση με την νομοθεσία.

Πρόκειται για μια μικρο-έρευνα πεδίου που με τη βοήθεια ερωτηματολογίου ποιοτικής έρευνας, με εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη, που επιχειρεί να αναδείξει το γεγονός ότι η τήρηση της ισχύουσας νομοθεσίας είναι μία βασική στρατηγική την οποία οι εκπαιδευτικές μονάδες πρέπει να υιοθετήσουν για να αντιμετωπίσουν τις αδυναμίες της σχολικής μονάδας και, ως εκ τούτου, να την αντιμετωπίσουν όχι ως μια τυπική διαδικασία αλλά ως μοχλό παρακίνησης. Για να ερευνηθούν οι στάσεις, οι αντιλήψεις, οι απόψεις και οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών αναφορικά με το συγκεκριμένο θέμα, τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν το καθηκοντολόγιο του Συλλόγου Διδασκόντων και, ειδικότερα, την υποχρέωση και αναγκαιότητα της τήρησης του ωρολογίου προγράμματος και των εφημεριών.

- Αν η τήρηση της νομοθεσίας συνδέεται με τη στέρηση της δυνατότητας του προσωπικού να καινοτομήσει και να αναλάβει τις ευθύνες σε ατομικό επίπεδο.
- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της καινοτομίας του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου.
- Αν γνωρίζουν τη σχέση των καινοτομιών αυτών με την κεντρικά καθορισμένη εκπαιδευτική πολιτική, καθώς και τον ιδιαίτερο ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής στη διαχείριση των αλλαγών, όταν αυτές αποτελούν προϊόν της πρωτοβουλίας μελών του σχολικού οργανισμού. της εργασίας περιλαμβάνει την εισαγωγή, όπου περιγράφεται/οριοθετείται συνοπτικά το πλαίσιο, το θεωρητικό υπόβαθρο και οι στόχοι της εργασίας.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση-Θεσμικό πλαίσιο

Οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκονται σε μια σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, η οποία διέπεται από ένα σύστημα αξιών (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Για να λειτουργούν αποτελεσματικά χρειάζεται να εργάζονται αρμονικά και μεθοδικά θέτοντας και πραγματώνοντας συγκεκριμένους στόχους.

Η πραγμάτωση συγκεκριμένων στόχων αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της διοικητικής λειτουργίας. Αξιοποιώντας ορθολογικά και αποτελεσματικά τους διαθέσιμους πόρους και υιοθετώντας μια καινοτόμα πολιτική που υπηρετεί σε μέγιστο βαθμό τον ρόλο της. Η διοικητική λειτουργία υλοποιείται από τον σύλλογο διδασκόντων, ο οποίος είναι συλλογικό όργανο και απαρτίζεται από όλους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας με πρόεδρο τον Διευθυντή.

Οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών περιγράφονται από την Υπουργική Απόφαση με Αριθ. Φ.353.1./324/105657/Δ1 που δημοσιεύτηκε στο «ΦΕΚ 1340, τ. Β΄, 2002», στην οποία αναφέρεται ότι: «Άρθρο 27 Έργο των Διευθυντών των σχολικών μονάδων. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό.

α) Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.

β) Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης. Άρθρο 28 Γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολείων.

γ) Εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις

εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των Στελεχών Διοίκησης, είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους και υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων».

Συνεπώς ο διευθυντής του σχολείου είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, την εφαρμογή των νόμων, των προεδρικών διαταγμάτων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών των Στελεχών Διοίκησης, καθώς και για την τήρησή τους.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί επιτελούν έργο υψηλής κοινωνικής ευθύνης. Στο έργο τους περιλαμβάνεται η διδασκαλία, η εκπαίδευση και η διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Η πρόοδος, η οικονομική ανάπτυξη, ο πολιτισμός και η συνοχή της κοινωνίας εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση από τη συμβολή την προσπάθεια των εκπαιδευτικών. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών πρέπει να εναρμονίζονται με τους στόχους αυτούς.

«1. Διδάσκουν στους μαθητές τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα σύμφωνα με το ισχύον πρόγραμμα σπουδών. Διαπαιδαγωγούν και εκπαιδεύουν τους μαθητές σύμφωνα με τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης και μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, με την καθοδήγηση των Σχολικών Συμβούλων και των στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης.

2. Προγραμματίζουν τη διδακτέα ύλη των μαθημάτων τους και συμμετέχουν στον γενικότερο προγραμματισμό δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας λαμβάνοντας υπόψη τους τις οδηγίες του ΥΠΕΠΘ, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) και των Σχολικών Συμβούλων.

7. Ενημερώνονται από τον Διευθυντή του σχολείου και τηρούν τους νόμους, τα διατάγματα, τις αποφάσεις, τις οδηγίες, τις εγκυκλίους και τα βιβλία. Αναλαμβάνουν τις εξωδιδασκτικές εργασίες του σχολείου, συμβάλλοντας έτσι έμπρακτα στη συλλογική λειτουργία του.

11. Προσέρχονται στο σχολείο έγκαιρα πριν από την έναρξη της διδασκαλίας των μαθημάτων τους, εφαρμόζουν το ωρολόγιο πρόγραμμα και δεν παραβιάζουν την ώρα έναρξης και λήξης των μαθημάτων.

17. Παραμένουν στο σχολείο κατά τις εργάσιμες ημέρες πέρα από το ωράριο διδασκαλίας τους, για να προσφέρουν και άλλες υπηρεσίες που συνδέονται με το γενικότερο εκπαιδευτικό έργο, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις. Οι προσφερόμενες υπηρεσίες από κάθε εκπαιδευτικό καθορίζονται με πράξη του Διευθυντή του σχολείου.

18. Αναλαμβάνουν καθήκοντα εφημερευόντων, έχουν την ευθύνη της επιτήρησης και της προστασίας των μαθητών και επιμελούνται την καθαριότητα των σχολικών χώρων και ό,τι άλλο σχετίζεται με την υγιεινή και την ασφάλειά τους.

19. Είναι υπεύθυνοι για την επιτήρηση των μαθητών μέσα στην τάξη, εισέρχονται στην αίθουσα μαζί τους και εξέρχονται μετά την αποχώρησή αυτών».

Επομένως, υποχρέωση του συλλόγου των διδασκόντων είναι η τήρηση του ωρολογίου προγράμματος και η τήρηση και προστασία των μαθητών με τα καθήκοντα των εφημερευόντων, ενώ οφείλουν να επιδεικνύουν τη δέουσα προσοχή στην άσκηση των καθηκόντων τους, παρεμβαίνοντας ακόμα και προληπτικά προς αποφυγή δραστηριοτήτων που μπορούν να θέσουν σε κίνδυνο την ασφάλεια των μαθητών.

Διοίκηση εκπαιδευτικής μονάδας

Διοίκηση είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών ή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων – ανθρώπινων και υλικών – μέσα από τις λειτουργίες της.

Η έννοια της «εκπαιδευτικής» ηγεσίας προσδιορίζεται μέσα από συγκεκριμένες λειτουργίες και πρακτικές. Στο χώρο της εκπαίδευσης, υπάρχει ένας ιδιαίτερος τύπος ηγεσίας, όπου ο ρόλος της διοίκησης και της ηγεσίας είναι να στηρίζει, να καθοδηγεί, να βοηθά την διδασκαλία και τη μάθηση, που αποτελεί το βασικό έργο των εκπαιδευτικών οργανισμών. Οι ηγέτες αντλούν τη δύναμη εξουσίας και επιρροής τους από τις διοικητικές θέσεις, αλλά και από την εξειδικευμένη γνώση την οποία κατέχουν, καθόσον επιλέγονται για τις θέσεις αυτές και με βάση τις εξειδικευμένες σπουδές τους.

Ως αποτελεσματική ηγεσία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η διαδικασία επιρροής της σκέψης, της δράσης, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας ομάδας ατόμων (τυπική ή άτυπη) από ένα άτομο, με αποτέλεσμα ηθελημένα και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία, να συμμετέχουν από κοινού στην αποτελεσματική υλοποίηση στόχων με σκοπό την πρόοδο και την ευημερία.

Η ποιότητα στην άσκηση ηγεσίας έχει αναγνωριστεί ως καθοριστικός παράγοντας στη δημιουργία ήθους και κλίματος, που επιτρέπουν στη σχολική μονάδα να λειτουργήσει με καλύτερα αποτελέσματα.

Τα «στυλ» ηγεσίας μπορούμε να τα εντάξουμε αδρομερώς σε τρεις κατηγορίες, την αυταρχική ηγεσία, τη δημοκρατική ηγεσία και τη χαλαρή ηγεσία.

1. Η αυταρχική ηγεσία, αποτελεί μέθοδο άσκησης εξουσίας βασισμένη σε μια σαφή γραφειοκρατική ιεράρχηση σχέσεων μεταξύ προϊστάμενου και υφισταμένων, από την οποία εκπηγάζουν συγκεκριμένοι κανόνες επικοινωνίας και συνεργασίας τους, αρθρωμένοι στο δίπολο «επιταγή / επιβολή – υπακοή / υποταγή». Χρησιμοποιεί αυταρχική συμπεριφορά, συνοδευόμενη από έμμεσο ή και άμεσο εκφοβισμό και απαιτεί την εκτέλεση των διαταγών του αρνούμενος, συχνά, να τις αιτιολογήσει ή να δικαιολογήσει τις ενέργειές του, ενώ απορρίπτει προτάσεις που δεν συνάδουν με τις δικές του αποφάσεις. Ως αποτέλεσμα, η σχολική μονάδα αδυνατεί να αποδώσει τα μέγιστα των δυνατοτήτων της και, κατ' επέκταση, το σχολείο να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στη δυναμική των

καιρών και στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες συμβάλλοντας στην προώθηση του «κοινού συμφέροντος».

2. Η χαλαρή ηγεσία, που εντάσσεται στο ελευθεριάζον εκπαιδευτικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο ο προϊστάμενος λειτουργεί απλά ως χορηγός πληροφοριών προς τους υφισταμένους του στο πλαίσιο «κοινοτικών σχέσεων», που καταργούν τελείως την ιεραρχική δομή του εκπαιδευτικού οργανισμού, καθώς προωθούν την ισάξια συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην λήψη αποφάσεων και την εκτέλεση του συλλογικού έργου χωρίς ιεραρχικές διαφοροποιήσεις και θεσμοθετήσεις ρόλων, αλλά με αυξημένη ευαισθησία στις αξίες και τα συναισθήματά τους. Δεν είναι, όμως, αποτελεσματικός στη διοίκηση οργανισμών που βασίζουν την αποδοτικότητά τους στη συστημική αλληλεξάρτηση των μελών τους υπό τον συντονισμό, την εποπτεία και τον έλεγχο ενός ηγετικού στελέχους και προσβλέπουν στην επίτευξη της μέγιστης δυνατής ωφέλειας για τον μεγαλύτερο δυνατό αριθμό ατόμων, όπως συμβαίνει με το εκπαιδευτικό σύστημα.

3. Η δημοκρατική ηγεσία, λειτουργεί σε συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον, με το οποίο τη συνδέουν σχέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης, και έχει σκοπό ύπαρξης, κυρίως, την προσφορά στο κοινωνικό σύνολο. Στην προκειμένη περίπτωση, η λήψη αποφάσεων για την εκτέλεση συνεργατικού έργου προϋποθέτει την ενεργή εμπλοκή του σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, μέσω της οποίας επιτυγχάνεται με την ανταλλαγή σκέψεων, ιδεών κι απόψεων εμποτισμένων με τη βούληση και το αίσθημα ευθύνης για την αποτελεσματική εκτέλεσή του όλων των μελών της ομάδας η αποσαφήνιση των στόχων και των επιδιώξεων της σχολικής μονάδας, καλλιεργείται η σύμπνοια και το ομαδικό πνεύμα και παρέχονται ηθικά κίνητρα για μεγιστοποίηση των προσπαθειών προς επίτευξη του βέλτιστου δυνατού αποτελέσματος. Περνώντας από το επίπεδο της λήψης αποφάσεων σ' αυτό της υλοποίησής τους, καταλυτικός είναι ο ρόλος του δημοκρατικού ηγέτη στη διακριτική επίβλεψη του έργου των υφισταμένων μέσα από την παροχή οδηγιών και υποδείξεων για την ομαλή διεκπεραίωση της εργασίας και τον συντονισμό των εργασιών για την αποφυγή τυχόν επικαλύψεων ή παραλείψεων που μειώνουν την αποτελεσματικότητά του. Καταληκτικά, η ομαλή και αποδοτική λειτουργία του σχολείου προϋποθέτει την εξασφάλιση της αρμονικής συνεργασίας ανάμεσα στον διευθυντή και το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό (Ζάχαρη, 1985· Χιώτη, 1981) μέσα από μια ηγεσία δημοκρατικού χαρακτήρα, που διατηρεί, όμως, για τον εαυτό της το δικαίωμα του τελικού λόγου στη λήψη αποφάσεων και της επιβολής τους σε περίπτωση αδυναμίας συμφωνίας, καθώς χρεώνεται την αποκλειστική ευθύνη για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, τον συντονισμό της σχολικής ζωής και την επίτευξη προδιαγεγραμμένων εκπαιδευτικών στόχων. Δεν είναι εύκολο εγχείρημα και απαιτεί ιδιαίτερες δεξιότητες και ικανότητες που δεν διαθέτουν όλα τα άτομα.

Καινοτομία στην εκπαίδευση

Ως εκπαιδευτική καινοτομία ορίζεται μία δέσμη ενεργειών που εμπεριέχουν και προω-

θούν νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση αναφορικά με την αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, την εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και τη χρήση νέων διδακτικών μέσων (Δακοπούλου, 2008). Η αποτελεσματική εφαρμογή ωστόσο, μίας καινοτομίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την εμπλοκή των ίδιων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λειτουργίας της (Σπυροπούλου, Βαβουράκη, Κούτρα, Λουκά & Μπούρας, 2007). Στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, οι στρατηγικοί στόχοι, αυτοί που καθορίζουν τη γενικότερη πορεία, είναι δύσκολο να διαμορφωθούν ανεξάρτητα από τους στρατηγικούς στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος και τους περιορισμούς που αυτό θέτει. Αντίθετα, σε επίπεδο σχολικής μονάδας ο λειτουργικός προγραμματισμός είναι μια πιο εφικτή προσαρμόσιμη διαδικασία (Barton, 2017). Ο καθορισμός στόχων αποτελεί την πυξίδα της εκπαιδευτικής μονάδας σε όλη την πορεία της. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, η σχολική μονάδα μπορεί εύκολα να καθορίσει τους στόχους του λειτουργικού προγραμματισμού που θα της επιτρέψουν να διαμορφώσει και να υλοποιήσει το σχέδιο δράσης της στα πλαίσια των καθημερινών αναγκών και συνθηκών (Σαϊτης, 2014). Με τη συνεργασία όλων των συμμετεχόντων, η σχολική μονάδα μπορεί να θέσει στόχους και να προγραμματίσει σχετικά με:

- πολιτιστικές δραστηριότητες και σχολικές εκδηλώσεις
- καινοτόμες δραστηριότητες (όπως περιβαλλοντική εκπαίδευση, αγωγή υγείας)
- επισκέψεις σε άλλα σχολεία και ανταλλαγές (όπως το Erasmus)
- ειδικά προγράμματα για αδύναμους μαθητές
- επέκταση χρήσης εκπαιδευτικής τεχνολογίας
- βελτίωση σχολικών εγκαταστάσεων
- προώθηση σχέσεων με γονείς

Ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων στη διαδικασία του προγραμματισμού είναι πολλαπλός και πολυεπίπεδος. Κάθε εκπαιδευτικός βασιζόμενος στην προϋπάρχουσα εμπειρία του και υποστηριζόμενος από τη διοίκηση, αποσαφηνίζει, συστηματοποιεί και οριοθετεί το έργο της σχολικής μονάδας. Απώτερος στόχος, είναι ένα αποτελεσματικό σχολείο, όπου όλοι οι εμπλεκόμενοι θα λειτουργούν αρμονικά και μεθοδικά, χωρίς να αποκλίνει από την ισχύουσα νομοθεσία (Αισώπου, 2020).

Ανάλυση αποτελέσματος έρευνας

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν ποιοτική, με εργαλείο τη δομημένη συνέντευξη. Η χρήση της ποιοτικής συνέντευξης βασίζεται σε μια οντολογική προσέγγιση για το τι συνιστά τον κοινωνικό κόσμο, η οποία αντιλαμβάνεται τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις ερμηνείες και τις διαδράσεις των ανθρώπων ως σημαντικές διαστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας (Φαιτάκη, Νικολόπουλος, & Νινιού, 2008).

Η δειγματοληψία ήταν σκόπιμη με κριτήρια την εθελοντική συμμετοχή και την παροχή επαρκών πληροφοριών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 6 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά το σχολικό έτος 2023-2024: ως προς το φύλο, 5 άνδρες που αποτελούσαν το 83% και 1 γυναίκα που αποτελεί το 17% του δείγματος, ως προς τη θέση 2 εκπαιδευτικοί το 25% από Γυμνάσια και 4 δηλαδή το 75% από Γενικά Λύκεια.

Οι απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα δεν παρουσίασαν μεγάλο εύρος διαφοροποίησης. Παρατίθενται παρακάτω οι πιο ενδεικτικές απαντήσεις/σχόλια στα ερωτήματα που υποβλήθηκαν:

Ερώτημα 1: Γνωρίζετε τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών βάσει του νομοθετικού πλαισίου;

Στο παραπάνω ερώτημα και οι 6 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι γνωρίζουν τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών με βάση το καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών.

Ερώτημα 2: Τηρείτε το νομοθετικό πλαίσιο στην σχολική μονάδα σας;

Όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τηρείται αυστηρά το νομοθετικό πλαίσιο στην σχολική τους μονάδα.

Ερώτημα 3: Θεωρείτε αναγκαία την τήρηση του ωρολογίου προγράμματος για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας;

Στο ερώτημα 3 συμφώνησαν ότι η τήρηση του ωρολογίου προγράμματος είναι ζήτημα αναγκαιότητας για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Ερώτημα 4: Μπορούν να ενταχθούν στο ωρολόγιο πρόγραμμα στοιχεία καινοτομίας;

Κατά την γνώμη των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρούν ότι στο ωρολόγιο πρόγραμμα μπορούν να ενταχθούν στοιχεία καινοτομίας στην διδασκαλία και σε δράσεις. Ως προς την εφαρμογή όμως του προγράμματος δεν υπάρχει δυνατότητα ευελιξίας καθώς αυτό καθορίζεται από τις ισχύουσες διατάξεις και δεν είναι ευέλικτο.

Ερώτημα 5: Είναι απαραίτητες οι εφημερίες κατά τη γνώμη σας ;

Στην ερώτηση και οι 6 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι οι εφημερίες είναι απαραίτητες και υποχρεωτικές.

Ερώτημα 6: Στο σχολείο που υπηρετείτε τηρούνται οι εφημερίες;

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Γυμνάσια και Λύκεια απάντησαν ότι τηρούνται οι εφημερίες αυστηρά.

Ερώτημα 7: Ποιες προτάσεις για δραστηριότητες θα κάνατε ώστε να απασχολούνται δημιουργικά οι μαθητές τους σχολείου σας σε ημερήσια βάση κατά τις εφημερίες;

Μπορούν να χρησιμοποιηθούν ηχητικά συστήματα του σχολείου για μουσική με ευθύνη των μαθητικών κοινοτήτων και των εφημερευόντων εκπαιδευτικών ή να απασχολούνται οι μαθητές κατά ομάδες σε θέματα καθαριότητας του αύλειου χώρου.

Ερώτημα 8: Η τήρηση της ισχύουσας νομοθεσίας (τήρηση ωρολογίου προγράμματος και εφημεριών) στερεί την δυνατότητα του προσωπικού να καινοτομήσει και να αναλάβει τις ευθύνες σε ατομικό επίπεδο;

Κατά την γνώμη όλων των εκπαιδευτικών η τήρηση της ισχύουσας νομοθεσίας δεν στερεί την δυνατότητα καινοτομίας του προσωπικού κυρίως στον τρόπο διδασκαλίας ή εκμετάλλευσης πιθανού ελεύθερου χρόνου.

Ερώτημα 9: Υπάρχει σχέση των καινοτομιών με την κεντρικά καθορισμένη εκπαιδευτική πολιτική, όπως και τον ιδιαίτερο ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής στη διαχείριση των αλλαγών, όταν αποτελούν προϊόν της πρωτοβουλίας μελών του σχολικού οργανισμού;

Η εκπαιδευτική πολιτική καθορίζεται βέβαια από τους νόμους και τις εγκυκλίους, είναι όμως ανοιχτή σε πρωτοβουλίες και δράσεις που προάγουν την αυτενέργεια του μαθητή, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και την ανάληψη δράσεων που αναβαθμίζουν το ρόλο του σχολείου σε μονάδα ανάπτυξης της προσωπικότητας και καλλιέργειας της υπευθυνότητας.

Ερώτημα 10: Ποια πρέπει να είναι η στάση του δντή σε περίπτωση διένεξης εκπ/κων για το πρόγραμμα;

Στην περίπτωση αυτή ο δντης πρέπει να λειτουργήσει με γνώμονα κυρίως το συμφέρον του σχολείου και των μαθητών και όχι με την λογική της επιβολής. Πρέπει μέσα από διάλογο να πείσει τους εκπαιδευτικούς για την αναγκαιότητα της ορθής κατανομής του ωραρίου, την αναγκαιότητα παραμονής στο σχολείο πέρα από το διδακτικό ωράριο αφού το σχολείο δεν είναι μια τυπική δημόσια υπηρεσία αλλά ένας ζωντανός οργανισμός που συνδέεται απόλυτα με όλους τους αναγκαίους φορείς (μαθητές, γονείς, συναδέλφους).

Προτάσεις

Στη βάση αυτή μπορούν να διαμορφωθούν προτάσεις ώστε το σχολείο να γίνει δημιουργικό, ενδιαφέρον και ελκυστικό. Κυρίαρχο παράγοντα αποτελεί ο διάλογος όλων των εμπλεκόμενων φορέων, ο αλληλοσεβασμός και η κοινή στάση απέναντι στα προβλήματα. Έτσι η ηγεσία και οι εκπαιδευτικοί συζητώντας τα προβλήματα και ευαισθητοποιώντας τους μαθητές μπορούν να συντάξουν ένα ωρολόγιο πρόγραμμα που θα

διευκολύνει πρώτα τους μαθητές και θα καλύπτει και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Μπορεί επίσης να διοργανωθούν διαδικασίες εσωτερικής και εξωτερικής επιμόρφωσης σε θέματα λειτουργίας του σχολείου και να εναλλάσσονται οι εκπαιδευτικοί στην ανάληψη καθηκόντων.

Στο επίπεδο των εφημεριών, οι αντίστοιχοι εκπαιδευτικοί μπορούν σε συνεργασία με τον Σύμβουλο σχολικής ζωής να παρατηρούν να καταγράφουν συμπεριφορές και να παρεμβαίνουν σε ακρότητες.

Λόγω του συγκεντρωτικού συστήματος διοίκησης στην Ελλάδα στις σχολικές μονάδες η καινοτομία περιορίζεται σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Παρόλα αυτά ο σύλλογος διδασκόντων έχει την δυνατότητα να διαμορφώσει μια καινοτομική και δυναμική εσωτερική πολιτική στη σχολική μονάδα, δυνατότητα που ελάχιστες μονάδες εκμεταλλεύονται (Μπρίνια, 2012).

Η καινοτομία στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια επιπλέον δραστηριότητα την οποία θα πρέπει να αναπτύξει το σχολείο ούτε ως μια 'τυπική διαδικασία' που γίνεται στην αρχή της χρονιάς. Αντίθετα, είναι ένας διαφορετικός τρόπος οργάνωσης και διαχείρισης της εκπαιδευτικής λειτουργίας, ως ένας μηχανισμός ενδυνάμωσης της σχολικής μονάδας και ως μια εξελικτική διαδικασία μάθησης, συνεργασίας, συμμετοχικής ευθύνης και αυτοβελτίωσης όλων των παραγόντων του σχολείου (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, κοινότητα), προσφέροντας έναν τρόπο για αναγνώριση και αποτελεσματική διαχείριση των απαραίτητων αλλαγών για τη βελτίωση των σχολικών πρακτικών.

Η καινοτομία αποτελεί μια ζωντανή και δυναμική διαδικασία, η οποία απαιτεί προσαρμοστικότητα και ευελιξία. Για την επίτευξή της το σύγχρονο σχολείο μετασχηματίζεται σε έναν οργανισμό με χαρακτηριστικά ζωντανού όντος: εξελισσόμενο, βελτιούμενο, αυτοαξιολογούμενο και προσαρμοζόμενο σε συνθήκες, ανάγκες και στόχους.

Στα πλαίσια λοιπόν του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, η καινοτομία στις δραστηριότητες που προγραμματίζονται δεν πρέπει να τις καθιστά απόλυτα γραμμικές και στενά προδιαγεγραμμένες. Αντίθετα, θα πρέπει να μπορούν να τροποποιούνται κατά την πορεία εφαρμογής τους, προκειμένου να προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών, καθώς και στις ιδιαίτερες συνθήκες του σχολείου.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, θεωρούν σημαντική την τήρηση της νομοθεσίας και πιστεύουν ότι πραγματοποιείται ουσιαστικά και δεν έρχεται σε αντιπαράθεση με τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να καινοτομήσουν. Παρά το ότι το πρόγραμμα λειτουργεί μέσα σε σφιχτά χρονικά πλαίσια, ο εκπαιδευτικός όπως φαίνεται από την έρευνα έχει τη δυνατότητα να καινοτομήσει. Βασική προϋπόθεση είναι να αντιληφθεί το σχολείο ως έναν οργανισμό που συνθέτει αντιθέσεις και παράγει

αποτέλεσμα τέτοιο που ο ανθρώπινος παράγοντας είναι βασικός. Έτσι στην εφαρμογή του προγράμματος και των εφημεριών αλλά και στις άλλες δράσεις είναι αναγκαίος ο διάλογος και η συνεργασία τόσο σε επίπεδο συλλόγου όσο και σε επίπεδο ηγεσίας. Σε καμία περίπτωση η τυπική, λογική εφαρμογή της νομοθεσίας δεν δημιουργεί πεδίο συνεργασίας και λειτουργίας του σχολείου. Επομένως χωρίς να καταστρατηγούνται οι νόμοι αλλά και χωρίς αυτοί να αποτελούν ένα άκαμπτο πλαίσιο μπορεί το σχολείο να γίνει καλύτερο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aisopou, A. (2020). *Scholiki apotelesmatikotita kai scholiki igesia: dierevnisi ton antilipseon ton ekpaideftikon tis Protovathmias Ekpaidefsis ton no-mon Argolidas kai Arkadias*
- Barton, A. (2017). *Preparing future leaders: An ethnographic study exploring the culture of succession planning and leader development in Christian higher education* (Doctoral dissertation, Brandman University). R. (2006). Book title, City: Publisher.
- Brinia, V. (2012). *I efarmogi tis Symmetochikis Dioikisis sti scholiki monada: Kleidi epitychias gia to Elliniko ekpaideftiko systima*. Sto: Karakatsani, D. & Papadiamantaki G.(epim.). *Synchrone Themata Ekpaideftikis Politikis. Anazitontas to Neo Scholeio*. Athina: Epikentro, s, 89-110. E. (1985). *Organosi kai Dioikisi Teknikis kai Epangelmatikis Ekpaidefseos*. Athina: O.E.D.V., ss. 453-488 , A. (2007). Journal article title. Journal Title, 12, 47-58.
- Chioti, M.P. (1981). *Anthropines Scheseis sto Scholeio*. Athina: ekd. SELETE
- Faitaki, M., Nikolopoulos, V., & Niniou, P. (Epist. yp.) (2008). *Schediasmos kai methodology erevnas*. Eidiki Ypiresia Efarmogis Programmaton KPS Y-PEPTh. E. (1985). *Organosi kai Dioikisi Teknikis kai Epangelmatikis Ekpaidefseos*. Athina: O.E.D.V., ss. 453-488 , A. (2007). Journal article title. Journal Title, 12, 47-58.
- Pasiardis, P. kai Pasiardi, G. (2000) *Apotelesmatika scholeia: Pragmatikotita i ou-topia;*, Athina: Typothito.E. (1985). *Organosi kai Dioikisi Teknikis kai Epangelmatikis Ekpaidefseos*. Athina: O.E.D.V., ss. 453-488 , A. (2007). Journal article title. Journal Title, 12, 47-58.
- Saitis, Ch. (2014). *Myisi ton ekpaideftikon sta mystika tis scholikis igesias. Syg-chrones taseis kai praktikes*. Athina. E. (1985). *Organosi kai Dioikisi Teknikis kai Epangelmatikis Ekpaidefseos*. Athina: O.E.D.V., ss. 453-488 , A. (2007). Journal article title. Journal Title, 12, 47-58.

Spyropoulou, D., Vavouraki, A., Koutra, Ch., Louka, E. & Bouras, S. (2007). *Kainotoma programmata stin ekpaidefsi*. Epitheorisi ekpaideftikon thema-ton, tefchos 13. E. (1985). *Organosi kai Dioikisi Technikis kai Epangelmatikis Ekpaidefseos*. Athina: O.E.D.V., ss. 453-488, A. (2007). Journal article ti-tle. Journal Title, 12, 47-58.

Zachari, E. (1985). *Organosi kai Dioikisi Technikis kai Epangelmatikis Ekpaidefseos*. Athina: O.E.D.V., ss. 453-488, A. (2007). Journal article title. Journal Ti-tle, 12, 47-58.

Ηλεκτρονικές παραπομπές

<https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1309-fek-1340-2002-kathikonta-armodiotites-stelechoi-ekpaideysis>, προσπελάστηκε στις 16-04-2021

<https://www.diorismos.gr/ekpaideush/24797/se-fek-sumplhrwmatikh-apofash-gia-towrologio-programma-twn-epal>

<http://2dim-tyrnav.lar.sch.gr/kathikontologio.htm>

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/069-083.pdf>

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/inoek/article/view/814#:~:text=της εκπαιδευτικής και 12 / 14 καινοτομία ορίζεται μια δέσμη ενεργειών που,και την χρήση νέων διδακτικών μέσων> (Δακοπούλου, 2008).

<http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/educationarticles/kexaidou-xrusoula/effective-leadership-education-chrysoula-kechaidou.htm>

Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος. Μία μελέτη περίπτωσης σε ένα σχολείο με μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς,

Τσαγανού Σοφία

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής κι Ενταξιακής Εκπαίδευσης

Περίληψη

Ο ρόλος του σύγχρονου σχολείου είναι πολυδιάστατος δεδομένου ότι είναι αποδέκτης ποικίλων κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και πολιτισμικών αλλαγών με την ταυτόχρονη ραγδαία επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη. Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού σε ένα δημοκρατικό και ανοικτά σκεπτόμενο περιβάλλον εκπαίδευσης, η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα και η εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, αποτελούν βασικές αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι αξίες αυτές αποτελούν τον κινητήριο άξονα ως προς την εκπαιδευτική λειτουργία, οι εκπαιδευτικοί στόχοι μπορούν να προσεγγιστούν αποτελεσματικά σε ένα περιβάλλον εκπαίδευσης το οποίο το χαρακτηρίζει η διαφορετικότητα ως προς την πολιτισμική προέλευση. Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι καθοριστικός για τη διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος και της κουλτούρας αποδοχής στο διαφορετικό, μέσα από συμπεριληπτικές δράσεις και διάχυση αυτών στην κοινότητα. Ο σύγχρονος ηγέτης είναι εκείνος που επιδίδεται σε συνεχή αναστοχασμό και διαλεκτική σε θέματα που αφορούν τις αξίες, το όραμα, την αποστολή του σχολείου

Λέξεις-Κλειδιά: Ρόλος Διευθυντή, παιδαγωγικό κλίμα, πολιτισμική ετερότητα, εκπαιδευτική κοινότητα, συμπερίληψη

Abstract

The role of the modern school is multidimensional since it is the recipient of various social, political, economic and cultural changes with the simultaneous rapid scientific and technological development. The role of the modern teacher in a democratic and open-minded education environment, empathy, solidarity, respect for cultural diversity and the elimination of nationalistic thinking, are basic values of intercultural education. These values are the driving force for the educational function, the educational goals can be effectively approached in an educational environment characterized by diversity in terms of cultural origin. The role of the director of the school unit is decisive for the formation of the pedagogical climate and the culture of acceptance of the different, through inclusive actions and their dissemination in the community. The modern leader is one who engages in constant reflection and dialectic on issues related to the school's values, vision, mission

Key-words: Principal's role, pedagogical climate, cultural diversity, educational community, inclusion

Εισαγωγή

Το σχολικό κλίμα περιγράφεται ως ένα σύνολο αλληλοεπιδρώντων ακαδημαϊκών παραμέτρων της σχολικής ζωής, φυσικών, κοινωνικών, ψυχολογικών, που αλληλεπιδρούν και συνθέτουν την ατμόσφαιρα του κάθε σχολείου (Anderson, 1982, Loukas & Murphy, 2007). Οι Frederiksen, Jensen, & Beaton (1968) ορίζουν το σχολικό κλίμα ως το σύνολο των συνθηκών εκείνων που τείνουν να παράγουν κοινή κατανόηση εκ μέρους των μελών για τα αποδεκτά είδη συμπεριφοράς. Η κοινή αυτή διαπίστωση απορρέει από μία αντίληψη περί ομοιομορφίας στη συμπεριφορά, η οποία χαρακτηρίζει τα μέλη του οργανισμού και προκύπτει από τις ενέργειες εκείνων που κατέχουν θέσεις ευθύνης (Giannakopoulos et al, 2011). Το σχολικό κλίμα, δηλαδή, αν και βασίζεται στις ατομικές αντιλήψεις περί σχολικής ζωής, είναι κάτι παραπάνω από ατομική αντίληψη: αντανακλά τις τάσεις της ομάδας και αντιπροσωπεύει τις συλλογικές πεποιθήσεις των μελών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Jorde Bloom, 1988). Αυτό σημαίνει ότι αποτελεί πολύτιμο εργαλείο, προκειμένου να αναδειχτούν και να αξιοποιηθούν προς όφελος της λειτουργίας του σχολείου οι αντιλήψεις των μελών του (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων, της ευρύτερης σχολικής κοινότητας). Το σχολικό κλίμα, αναφέρεται σε ένα σύνολο χαρακτηριστικών, που ξεχωρίζουν έναν οργανισμό από έναν άλλον και αντιπροσωπεύει το ηθικό, τη συλλογική διάθεση, τις στάσεις και συμπεριφορές των μελών (Γουρναρόπουλου, 2007).

Ο ρόλος του σύγχρονου σχολείου

Το σχολείο είναι αποδέκτης ποικίλων κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και πολιτισμικών αλλαγών με την ταυτόχρονη ραγδαία επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη. Ο ρόλος του σχολείου στο θέμα της παροχής γνώσεων και της ανάπτυξης δεξιοτήτων, δέχεται αποδυνάμωση και για αυτό το λόγο οι συνθήκες διαμόρφωσης των γνωστικών δεδομένων είναι πολύτροπες και πολυποίκιλες. Η σημερινή εποχή διαμορφώνει ένα νέο πλαίσιο μορφωτικών και κοινωνικών αναγκών για το κάθε άτομο, στην απόκτηση, διαχείριση και αξιοποίηση της νέας γνώσης καθώς το κοινωνικό περιβάλλον αποτελείται από μια ποικιλία πολιτισμικών, γλωσσικών, εθνοτικών και κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών. Γι' αυτό πρέπει να ελαχιστοποιηθεί αφενός το πιθανό ενδεχόμενο της επιβολής ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου, να υιοθετηθούν πρότυπα συμπεριφοράς με σεβασμό στις πνευματικές και ανθρωπιστικές αξίες. Το σχολείο καλείται να συμβάλει στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων με στέρεες ηθικές αρχές και ισχυρή αυτοαντίληψη και να δώσει βαρύτητα στην ικανοποίηση του συνόλου των συναισθηματικών και νοητικών αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητή. (ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ/ΦΕΚ 303B/13-03-2003). Το εκπαιδευτικό σύστημα στις μέρες μας, ακολουθεί τις απαιτήσεις της συνεχώς μεταβαλλόμενης οικονομικής πραγματικότητας η οποία απαιτεί αύξηση του αριθμού των μαθητών σε κάθε τάξη και τον προσανατολισμό της παρεχόμενης γνώσης, προς τα επιτεύγματα. Αυτό συμβαίνει, σύμφωνα με τον Honneth, διότι η κοινωνική πολιτική, στις καπιταλιστικές κυβερνήσεις ανεπτυγμένων χωρών, στην προσπάθεια της να μειώσει τις ελλείψεις των κατώτερων τάξεων, επικεντρώνεται

στην ανάπτυξη ανταγωνιστικής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη, με την καλλιέργεια ικανοτήτων των μαθητών και την ατομική αξιολόγηση τους (Hanhela, 2014).

Ο σεβασμός προς τους ίσους περιγράφει την δικαιοσύνη ή την έλλειψη της, σε περιβάλλον απόλυτης ισότητας κυρίως από ηθικής πλευράς και όχι προσανατολισμένης στις ικανότητες των μαθητών. Σύμφωνα με τον σεβασμό των «ισοτιμιών» η τυπική και υποχρεωτική εκπαίδευση δεν μπορεί και δεν πρέπει να περιορίζεται στην επίτευξη του ίδιου στόχου από όλους. Κυρίαρχη αρχή της θεωρίας είναι ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές που καταλήγουν σε άνιση μεταχείριση των παιδιών ή σε κάποια διάκριση μεταξύ τους, ακόμα κι αν έχουν σαν αποτέλεσμα το να πετύχουν τα παιδιά τους στόχους, που θα τους εξασφαλίσουν μια καλή ζωή, είναι και παραμένουν άδικες. Σε αντίθεση με την έλλειψη ισοτιμίας των μαθητών, ο σεβασμός αντιλαμβάνεται την δικαιοσύνη ως μία εσωτερική διάσταση των σχέσεων μέσα στην κοινωνία κι όχι μηχανιστικά ως το μέσον που θα αποδώσει περισσότερα αγαθά, καθώς η κύρια ιδέα είναι ότι η ανάπτυξη της αυτονομίας του ατόμου η οποία βασίζεται στην ανάπτυξη του αυτό-σεβασμού, εξαρτάται άμεσα και πρωταρχικά από την θέση και τις σχέσεις που αναπτύσσουν τα άτομα μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο κι όχι από τον αριθμό των αγαθών που κατέχουν (Stojanov, 2015).

Διευθυντής σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που φιλοξενεί μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, αναλαμβάνει τη διεύθυνση του σχολείου. Στα πλαίσια των αρμοδιοτήτων του και του θεσμικού του ρόλου επιθυμεί να διαμορφώσει ένα παιδαγωγικό κλίμα και μια κουλτούρα αποδοχής στο διαφορετικό μέσα από συμπεριληπτικές δράσεις και διάχυση αυτών στην κοινότητα.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας όπως ορίζει το άρθρο 5 του Νόμου 1566/1985, *«είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους»*. Σύμφωνα με αυτό το νομοθετικό πλαίσιο, ο διευθυντής ενός σχολείου έχει οργανωτικό, συντονιστικό, εκτελεστικό, διοικητικό και παιδαγωγικό ρόλο. Επίσης, ο νέος αναβαθμισμένος ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας περιγράφεται σε μια σειρά από Άρθρα στο Ν. 4823/3-09-2021 *«Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»*

Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας

Μια ισχυρή ηγεσία είναι σημαντική για κάθε σχολική μονάδα, μιας και ένας επιτυχημένος ηγέτης έχει την ικανότητα να επηρεάζει τους υφισταμένους του, να εντοπίζει και να αναδεικνύει δεξιότητες με απώτερο σκοπό την ανοδική πορεία και ανάπτυξη του οργανισμού, διαμορφώνοντας παράλληλα ένα θετικό εργασιακό κλίμα (Scott, 2018). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), ηγεσία είναι: *«το πλέγμα εκείνων των*

συμπεριφορών που χρησιμοποιεί το άτομο προσπαθώντας να επηρεάσει τη δική τους συμπεριφορά», ενώ ο Μπουραντάς (2005), ορίζει την ηγεσία: «ως μια διαδικασία επιρροής της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε πρόθυμα και εθελοντικά, με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιήσουν αποτελεσματικούς στόχους».

Σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, η παρουσία μαθητών με διαφορετικό εθνο-πολιτισμικό υπόβαθρο επιφέρει την ανάγκη για αλλαγές στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών και φυσικά στον τρόπο διοίκησής του. Ο ρόλος του διευθυντή σε ένα τέτοιο σχολείο είναι να θέσει τις βάσεις της ομαλής σχολικής ένταξης των «άλλων» μαθητών/μαθητριών απεγκλωβίζοντας «την ιδέα της πολυπολιτισμικότητας από τη ρηχή και επιπόλαιη αντίληψη μιας πολιτισμικής πολυχρωμίας κι ενός πιεστικού πολιτικού προβλήματος και να την προβάλλει ως αξία νοσηματοδοτούμενη από τις αρχές της ελευθερίας και της ισότητας» (Τσιμπίδη, 2019).

Ένας ακόμα βασικός στόχος της διοίκησης σε ένα τέτοιο σχολείο σύμφωνα με τον Νικολάου (2011), πρέπει να είναι η ευαισθητοποίηση τόσο των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών, των γονέων-κηδεμόνων και της κοινότητας για την αξία των άλλων πολιτισμών με στόχο την άρση των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Επιπλέον, κρίνεται υψίστης σημασίας η ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μαθητές/μαθήτριες που προέρχονται από διαφορετικό εθνο-πολιτισμικό περιβάλλον, με την καλλιέργεια του διαλόγου και του σεβασμού αποσκοπώντας στην εξάλειψη τυχόν φαινομένων πολιτισμικής και κοινωνικής παθογένειας. Ακόμα, είναι αδήριτη ανάγκη η διοίκηση μιας πολυπολιτισμικής μονάδας να παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές/ μαθήτριες. Καθιστώντας το σχολικό περιβάλλον δημοκρατικό και ανοιχτό στην ετερότητα, η σχολική ηγεσία θα έχει επιτύχει την αποστολή της. Σύμφωνα με τον Διαλεκτόπουλο (2006), η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού με διαπολιτισμικό προσανατολισμό συμπεριλαμβάνει τις εξής λειτουργίες: «Πρώτα πρώτα, συγκεκριμενοποίηση των διαπολιτισμικών σκοπών. Δεύτερον, λήψη αποφάσεων και ανάληψη δράσεων προσανατολισμένων στις αρχές της διαπολιτισμικής θεωρίας. Τρίτον, υπέρβαση της εθνικής πολιτισμικής παράδοσης, η οποία συνδέεται με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Τέταρτον, διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης».

Στην ίδια κατεύθυνση βρίσκονται οι έρευνες των Goddard et al. (2006) και του Theoharis (2007), σημειώνοντας την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης. Κοινός τόπος των δύο ερευνών είναι επιπλέον, ότι μετασχηματίζοντας την κουλτούρα, τις παιδαγωγικές πρακτικές και τις προτεραιότητες του σχολείου, ενισχύονται οι μαθητές. Υποστηρικτές της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι και οι διευθύντριες του δείγματος της έρευνας της Gaetane (2008), οι οποίες διαχειρίζονται τη διαφορετικότητα βασισμένες στη δημοκρατικότητα και την ισότητα. Αναγνωρίζοντας τις διαφορές και παρέχοντας ίσες ευκαιρίες μάθησης και επιτυχίας σε όλους/όλες τους/τις μαθητές/μαθήτριες, διαχειρίζονται την πολιτισμική ετερότητα οι διευθυντές που αποτελούν το δείγμα των Leeman (2007) και Mahieu & Clycq (2007). Επίσης, χαρακτηριστικά είναι και τα αποτελέσματα

της έρευνας της Christa Boske (2015), η οποία συμπεραίνει πως οι στόχοι ενός διαπολιτισμικού σχολείου επιτυγχάνονται προωθώντας πρακτικές ένταξης και εξασφάλισης της ισότητας των «διαφορετικών» μαθητών/μαθητριών, τονίζοντας τις ικανότητες των παιδιών και αξιοποιώντας τις προσωπικές τους εμπειρίες, θα τα οδηγήσουν στη σχολική επιτυχία. Επιπλέον, η McGlynn (2008) παρατήρησε πως οι διευθυντές των σχολείων της Βόρειας Ιρλανδίας στα οποία φοιτούσαν μαθητές με διαφορετικό υπόβαθρο, προσπαθούσαν να εστιάσουν στις ομοιότητες των «άλλων» μαθητών/μαθητριών με την κυρίαρχη κουλτούρα και προωθούσαν τις έννοιες της ισότητας, της ελευθερίας και της ανθρώπινης αντιμετώπισής τους. Τέλος αξίζει να αναφερθούμε στα ευρήματα των ερευνών των Robertson & Miller (2007) τα οποία αναδεικνύουν τη σημασία των προληπτικών δράσεων στην ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/μαθητριών. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα και στις δύο έρευνες, αξιολογείται ως ιδιαίτερα σημαντική η έννοια της σχολικής κουλτούρας για τη σχολική ένταξη των «ξένων» μαθητών/μαθητριών. Οι μαθητές/μαθήτριες εντάσσονται και προοδεύουν ισότιμα όταν βρίσκονται σε ένα φιλικό και ασφαλές προς αυτούς περιβάλλον.

Αναφορικά με τις δράσεις που κρίνονται αποτελεσματικές, η Leeman (2003) υποστηρίζει ότι ο ηγέτης ενός σχολείου δύναται να καλλιεργήσει διαπολιτισμικό κλίμα προβαίνοντας σε πρακτικές και παρεμβατικές μεθόδους. Ενδεικτικά, αναφέρει ότι ένας ηγέτης οφείλει να αποδέχεται όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την κοινωνική, εθνική ή πολιτισμική τους προέλευση, να κατανοεί και να συμπαρίσταται στα προβλήματά τους. Λειτουργώντας ο ίδιος ως παράδειγμα, συμβάλλει στην καλλιέργεια κλίματος κατανόησης, φιλίας και σεβασμού της διαφορετικότητας. Όσον αφορά τους συνεργάτες του, κρίνεται αναγκαίο να τους υποστηρίζει και σε θέματα διδασκαλίας, αλλά και δράσεων που σχετίζονται με την ομαλή ένταξη των «άλλων» μαθητών/μαθητριών. Επιπλέον, είναι ορθό να δημιουργεί διαύλους επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών/μαθητριών. Τέλος, οφείλει να θέτει βιώσιμους στόχους για τη σχολική μονάδα (όπως για παράδειγμα, καλλιέργεια διαπολιτισμικού κλίματος) και να τους επαναπροσδιορίζει αν δεν επαληθεύονται.

Στην ίδια κατεύθυνση, η Κοσσυβάκη (2002) υποστηρίζει πως οι διευθυντές ενός διαπολιτισμικού σχολείου είναι αναγκαίο να διακατέχονται από δημοκρατικές στάσεις, από ικανότητα πολύπλευρης και αντικειμενικής θέασης των πραγμάτων και από ικανότητα λειτουργίας σε όλα τα πλαίσια της πολιτισμικής ταυτότητας. Για μετασχηματισμό της ισχύουσας μονοπολιτισμικής σχολικής κουλτούρας σε μια κουλτούρα σεβασμού, αποδοχής και κατανόησης της πολιτισμικής διαφοράς κάνουν λόγο και οι Ευαγγέλου & Παλαιολόγου (2007). Υπογραμμίζουν ακόμα πως οι διευθυντές είναι αυτοί που θα εμπνεύσουν τους εκπαιδευτικούς και θα τους οδηγήσουν σε δράσεις κατάρτισης των προκαταλήψεων και του ρατσισμού σε βάρος των «διαφορετικών» μαθητών/μαθητριών. Σε υψίστης σημασίας ζήτημα ανάγεται και για' αυτούς η δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους γονείς των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο, καθώς και η παροχή ψυχολογικής υποστήριξης. Η Μυλωνά (2005) διατυπώνει την άποψη πως ο διευθυντής σε ένα σχολείο που χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ποικιλία, οφείλει να επιβραβεύει και να παρακινεί τους

εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν προγράμματα διαπολιτισμικού χαρακτήρα. Επιπροσθέτως, πρέπει να επιδιώκει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαχείρισης της διαφορετικότητας. Όσον αφορά τα προβλήματα που ανακύπτουν από την αλληλεπίδραση του μαθητικού πληθυσμού, ο διευθυντής καλείται να τα διευθετήσει χωρίς να προσβάλλει ή να υποτιμήσει καμία από τις δύο πλευρές. Προς ενίσχυση των παραπάνω θεωρητικών βιβλιογραφικών αναφορών, η έρευνα του Walker (2005) αναφέρει ως αποτελεσματικές πρακτικές την προώθηση της ισότητας, της δικαιοσύνης και του σεβασμού.

Δράσεις ενίσχυσης του προφίλ του παιδαγωγικού ρόλου της σχολικής μονάδας

1. Επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, κατανόηση προβλημάτων, σαφή στοχοθεσία και υποστήριξη των εμπλεκόμενων και δημιουργία ενός δικτύου συνεργασίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους γονείς των μαθητών και άλλους εξωτερικούς φορείς της τοπικής κοινωνίας
2. Υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικού – Πολιτιστικού Περιεχομένου που προωθούν την συνεργασία, την υπευθυνότητα και την επιτυχία όλων των μαθητών/τριών
3. Υλοποίηση δράσεων με τους γονείς-κηδεμόνες όλων των μαθητών με την υποστήριξη της σχολικής μονάδας (δράσεις διάχυσης της πολιτισμικής ποικιλομορφίας – φεστιβάλ γεύσεων, φεστιβάλ μουσικής)
4. Ενδοσχολικές Επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών με θεματικές που αφορούν τους τρόπους διαχείρισης μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο με τη συμμετοχή και την υποστήριξη της ΕΔΥ της σχολικής μονάδας ή εξειδικευμένους επιστήμονες
5. Ο/Η Ψυχολόγος και ο/η Κοινωνικός Λειτουργός της σχολικής μονάδας (Ε.Δ.Υ.) πραγματοποιούν δράσεις ενημέρωσης κι ευαισθητοποίησης των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών
6. Διοργάνωση εκδηλώσεων παρουσίασης παραδοσιακών παιχνιδιών από όλες τις χώρες προέλευσης των μαθητών με τη συμμετοχή όλων των μαθητών και των οικογενειών τους
7. Ανάρτηση στην ιστοσελίδα της σχολικής μονάδας των δράσεων των μαθητών/εκπαιδευτικών/γονέων
8. Διάχυση των δράσεων της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τους γονείς- κηδεμόνες στην κοινότητα (παρουσίαση θεατρικής παράστασης, παρουσίαση έκθεσης δράσεων των μαθητών στην σχολική μονάδα)
9. Συνεργασία της σχολικής μονάδας με φορείς που προάγουν κι ενισχύουν την ευαισθητοποίηση της κοινότητας
10. Συχνή και ποιοτική επικοινωνία με τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών
11. Παρακολούθηση από πλευράς των γονέων διαφόρων επιμορφωτικών σεμιναρίων σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα, τα οποία μπορούν να διοργανώνονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή και τοπικής κοινότητας

Ο σύγχρονος διευθυντής σε σχολείο, που υποδέχεται μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, θα πρέπει απαραίτητα να γνωρίζει τα χαρακτηριστικά των πολιτισμικών ομάδων των μαθητών και να έχει κατανοήσει πλήρως έννοιες όπως ρατσισμός, ξενοφοβία, περιθωριοποίηση κ.ά. στοχεύοντας διαρκώς στην αποδοχή των μαθητών αυτών από τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς. Απαραίτητο, επίσης, είναι να έχει επίγνωση της δικής του πολιτισμικής κληρονομιάς, προκειμένου να αναγνωρίσει και να εκτιμήσει την πολιτισμική κληρονομιά των άλλων (Stegelin, 2017) και να διακρίνεται από καλή διάθεση και θέληση, διαθέτοντας ακόμη και από τον προσωπικό του χρόνο, προκειμένου να βοηθήσει ουσιαστικά, αυτές τις ομάδες μαθητών και τις οικογένειές τους.

Βιβλιογραφία

- Anderson, J. R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological review*, 89(4), 369.
- Boske, C., (2015). Preparing School Leaders to Interrupt Racism at Various Levels in Educational Systems. *International Journal of Multicultural Education*, 17(1), 121-136.
- Bourantas, D. (2005). Igesia. O dromos tis diarkous epitychias, Athina: Ekdoseis Kritiki
- Dialektopoulos, Th. (2006). *Dioikisi scholiki monadas kai diapolitismiki ekpaidefsi: I periptosi tou elliniku scholeiou Vryxellon*, Sto: Georgogiannis, P (Epim.), Dioikisi A/vathmias kai V/vathmias Ekpaidefsis, *Konstantina Tsibidi: Scholiki entaxi mathiton/mathitron me ethno-politismikes diafores kai o rolos ton diefthynnton ton scholikon monadon*.
- Evangelou, O., & Palaiologou, N. (2007). Ti epireazei tis scholikes epidoseis ton allofonon mathiton. *Scholikes epidoseis allofonon mathiton. Ekpaideftiki politiki-Erevnitika dedomena*, 57-147.
- Frederiksen, N., Jensen, O., Beaton, A. E., & Bloxom, B. (1968). Organizational climates and administrative performance. *ETS Research Bulletin Series*, 1968(2), i-376.
- Gaetane, J.-M. (2008). Leadership for Social Justice: An Agenda for 21st Century Schools. *The Educational Forum*, 72(4), 340-354. doi: 10.1080/00131720802362058.
- Giannakopoulos, C., Kostopoulou, E., Varotsos, K. V., Tziotziou, K., & Plitharas, A. (2011). An integrated assessment of climate change impacts for Greece in the near future. *Regional Environmental Change*, 11, 829-84 Pasiardis, P. (2004).

- Ekpaideftiki Igesia: Apo tin periodo tis evmenous adiafo-rias sti synchroni epochi. Athina: Metaichmio3.
- Goddard, T. J., Billot, J. & Cranston, N. (2006). *Decision – making by school principals: The impact of ethnocultural diversity*. Πρακτικά CCEAM Annual Conference
- Gournaropoulou, G. (2007). *I Symvoli tou Diefthynti sti Diamorfosi tou Scholikou Klimatos*. Tmima Dimotikis Ekpaidefsis. Panepistimio Aigaiou. (Didaktori-ki diatrivi).
- Hanhela, T. (2014). Axel Honneth's idea of a drawn-out process of education. *Pedagogy, Culture & Society*, 22(3), 369-388.
- Jorde-Bloom, P. (1988). Factors influencing overall job satisfaction and organizational commitment in early childhood work environments. *Journal of Research in Childhood Education*, 3(2), 107-122.
- Kossyvaki, F. (2002). *Kritiki Epikoinoniaki Didaskalia*. Athina: Gutenberg.
- Leeman, Y. (2007). School leadership and equity: Dutch experiences. *School Leadership & Management*, 27(1), 51–63.
- Loukas, A., & Murphy, J. L. (2007). Middle school student perceptions of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems. *Journal of school psychology*, 45(3), 293-309.
- Mylona Z.D. (2005). *Diefthyntis kai apotelesmatiki scholiki monada, Apopseis kai staseis Diefthynton kai Ekpaideftikon Protovathmias Ekpaidefsis*. Thessaloniki: Kyriakidi A.E.
- Mahieu, P. and Clycq, N. (2007) School leadership and equity: the case of Antwerp—a report on good practices in three primary schools. *School Leadership & Management*, 27(1), 35–49.
- McGlynn, C. (2008). Leading integrated schools: a study of multicultural perspectives of Northern Irish principals. *Journal of Peace Education*, 5 (1), 3-16.
- Nikolaou, G. (2011). *Entaxi kai ekpaidefsi ton allodapon mathiton sto Dimotiko Scholeio*. Athina: Ellinika Grammata.
- Pasiardis, P. (2004). Ekpaideftiki Igesia: Apo tin periodo tis evmenous adiafo-rias sti synchroni epochi. Athina: Metaichmio

- Robertson, J. & Miller, Th. (2007). School leadership and equity: the case of New Zealand. *School leadership and Management: Formerly School Organisation*, 27(1), 91-103. doi: 10.1080/13632430601092560
- Scott, D. (2018). School Leadership (A primer for policy makers). Education Commission of the States. Διαθέσιμο στο www.ecs.org
- Stegelin, D.A., (2017). Strategies for Supporting Immigrant Students and Families. Guidelines for School Personnel. Retrieved from: www.dropoutprevention.org/wpcontent/uploads/2017/10/supporting-immigrant-students-and-families-2017-10.pdf.
- Stojanov, K. , (2015) *Educational Justice as Respect Egalitarianism*. Annual conference, Philosophy of Education Society of Great Britain New College, Oxford
- Theoharis, G. (2007) Social justice educational leaders and resistance: toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221–258.
- Tsimpidi, K. (2019). Scholiki entaxi mathiton/mathitron me ethno-politismikes diafores kai o rolos ton diefthynton ton scholikon monadon.
- Walker, A. (2005). Priorities, strategies and challenges. In: A. Walker, C. Dimmock, H. Stevenson, B. Bignold and D. Middlewood (eds). *Effective Leadership in Multi-Ethnic Schools*, (pp.5–25). National College for School Leadership Nottingham

Διαδικτυακές Πηγές:

http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_1566_1985.pdf,

<https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/739038/nomos-4823-2021>,

Όταν το παρόν συναντά το παρελθόν: Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα τον 19ο αιώνα- Κριτική αποτίμηση

Τσουρής Νικόλαος, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε.70, Διδάκτορας

Περίληψη

Το άρθρο αυτό επιχειρεί μια επισκόπηση της οργάνωσης και διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα με σκοπό να περιγράψει τα βασικά ποιοτικά και ποσοτικά του χαρακτηριστικά, καθώς και τις αδυναμίες του, ώστε εν συνεχεία να ανιχνεύσει ποια από αυτά επιβιώνουν μέχρι τις αρχές του 21^{ου} αιώνα. Κατ' αυτόν τον τρόπο φιλοδοξεί να συμβάλει στον επιστημονικό διάλογο σχετικά με τα αίτια εξαιτίας των οποίων το κράτος δεν έχει επιτύχει μέχρι σήμερα στην εκπαιδευτική του αποστολή να δημιουργήσει ένα υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό σύστημα εναρμονισμένο με τις εκάστοτε κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαίδευση, Ελλάδα, 19^{ος} αιώνας, οργάνωση, διοίκηση.

When the present meets the past: Organization and administration of education in Greece in the 19th century- Critical assessment

Tsouris Nikolaos, School Advisor of Elementary Education, PhD

Abstract

This article attempts an overview of the organization and administration of the educational system in Greece during the 19th century, aiming to describe its main qualitative and quantitative characteristics, as well as its weaknesses, in order to subsequently identify which of these persist until the beginning of the 21st century. In this way, it aspires to contribute to the scholarly dialogue regarding the reasons why the state has not yet succeeded in its educational mission to create a high-quality educational system aligned with the prevailing socio-political conditions.

Key-words: education, Greece, 19th century, organization, administration

Εισαγωγικά

Το παρόν άρθρο δεν επιχειρεί να παρουσιάσει απλώς μια σύντομη ανασκόπηση της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης στο ελληνικό βασίλειο κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα. Εξάλλου πρόκειται για ένα θέμα το οποίο έχει προσελκύσει επιστημονικό ενδιαφέρον και ως εκ τούτου έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών μελετών. Αντιθέτως έχει ως κύριο στόχο, αναδεικνύοντας τα βασικά ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος κατά τον πρώτο αιώνα της λειτουργίας του, να ανιχνεύσει ανεπάρκειες και αδυναμίες μερικές εκ των οποίων υφίστανται ακόμη και στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, έτσι ώστε να διαμορφώσει ένα πλαίσιο προβληματισμού σχετικά με τους λόγους για τους οποίους το κράτος απέτυχε, κατά γενική

εκτίμηση, στην εκπαιδευτική του αποστολή εξ ου και οι συνεχείς μεταρρυθμιστικές προσπάθειες κατά τη διάρκεια του 20^{ου}, αλλά και του 21^{ου} αιώνα.

Οργάνωση και Λειτουργία της Εκπαίδευσης

Η ιστορία της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης στην Ελλάδα αρχίζει ήδη πριν από την ίδρυση του ελληνικού κράτους. Αμέσως μετά τις πρώτες επιτυχίες της επανάστασης του 1821, οι Εθνοσυνελεύσεις που συγκλήθηκαν έλαβαν υπόψη τους το ζήτημα της εκπαίδευσης, παρ' όλο που οι συνθήκες ήταν αντίξοες λόγω της πολεμικής αναταραχής.

Συγκεκριμένα το Σύνταγμα που ψηφίστηκε από τη Β' Εθνοσυνέλευση το 1823 (Νόμος της Επιδαύρου) ανέθετε στη Βουλή την εποπτεία της δημόσιας εκπαίδευσης και όριζε ότι η Διοίκηση έπρεπε να φροντίσει για την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την εισαγωγή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου. Αμέσως μετά, το 1824, η Βουλή σύστησε πενταμελή επιτροπή με πρόεδρο τον Άνθιμο Γαζή, η οποία κατάρτισε και υπέβαλε το 1827 προτάσεις για την ίδρυση σχολείων προκαταρκτικής και δημόδους αγωγής, λυκείων στις πρωτεύουσες των επαρχιών, και πανεπιστημίου με τέσσερις σχολές. Παρά το μεγάλο ενδιαφέρον όμως, το οποίο εκφράστηκε με τη συγκρότηση και άλλων επιτροπών, ήταν αναμενόμενο να μην υπάρξει δυνατότητα υλοποίησης του σχεδιασμού ακόμα και σε επίπεδο βασικής οργάνωσης, σε μια περιοχή που διεκδικούσε ακόμη την πολιτική της ανεξαρτησία, βρισκόταν σε εμπόλεμη κατάσταση και σπαρασσόταν συγχρόνως από εμφύλιες διαμάχες (Μαυροσκούφης, 2011: 80-84).

Πάντως ήδη το 1825 είχαν ιδρυθεί και λειτουργούσαν περίπου δέκα αλληλοδιδασκικά σχολεία στο Άργος, στο Ναύπλιο, στη Σύρο, στην Αθήνα, στην Τρίπολη κ.α. με φροντίδα των Επαναστατικών Αρχών ή της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, γεγονός που δήλωνε την αναγκαιότητα να εγγραμματιστούν νέοι άνθρωποι, έστω και στοιχειωδώς, ώστε να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες ενός υπό στελέχωση κρατικού μηχανισμού. Μάλιστα σε μια προσπάθεια να υπάρξει ένας κεντρικός συντονισμός της εκπαιδευτικής πράξης, Το «Πολιτικόν Σύνταγμα της Ελλάδος», το οποίο ψηφίστηκε στην Τροιζήνα το 1827 πρόβλεπε ότι ένας από τους έξι «Γραμματείς» δηλαδή Υπουργούς της Επικράτειας θα ήταν και ο επί του Δικαίου και της Παιδείας (Δημαράς, 1983: κγ'-κζ').

Ο Ιωάννης Καποδίστριας, ο οποίος είχε εμπειρία και από την οργάνωση της εκπαίδευσης των Ιονίων Νήσων, κατά την ολιγοετή παραμονή του στην ηγεσία του νεοσύστατου ελληνικού κράτους έδειξε επίσης μεγάλο ενδιαφέρον για τη δημόσια εκπαίδευση και επιδίωξε να θέσει τα θεμέλια για τη συστηματική οργάνωση ενός ενιαίου και σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος. Μάλιστα μαζί με την «Επί της Προπαιδείας Επιτροπή» ανέλαβε ο ίδιος την εποπτεία των εκπαιδευτικών πραγμάτων. Κατεύθυνε αρχικά την προσπάθειά του στην ίδρυση σχολείων στοιχειώδους εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας. Επιπλέον για την καλύτερη και ομοιόμορφη εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου ανέθεσε στον παιδαγωγό Ιωάννη Κοκκώνη να μεταφράσει από τα γαλλικά τον Οδηγό της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου του Sarasin. Επιπλέον με πρωτοβουλία του ιδρύθηκαν στην Αίγινα το Κεντρικό

Σχολείο με σκοπό την εκπαίδευση καθηγητών, οι οποίοι με τη σειρά τους θα εκπαίδευαν δασκάλους και ανώτερους κρατικούς λειτουργούς, καθώς και ανώτερες Σχολές, οι οποίες θα εξυπηρετούσαν άλλες σημαντικές ανάγκες, όπως η Στρατιωτική Σχολή επίσης στην Αίγινα, η Εκκλησιαστική Σχολή στον Πόρο, και η Γεωργική Σχολή στην Τίρυνθα (Κάτσικας & Θεριανός, 2007: 27-38). Έτσι τόσο ο αριθμός των σχολείων, όσο και των μαθητών παρουσίαζαν αυξητικές τάσεις. Το 1830 υπήρχαν 111 σχολεία με 7.824 μαθητές, ενώ το 1831 123 σχολεία με 9.737 μαθητές (Μαυροσκούφης, 1996: 303 κ.ε.).

Τα θεμέλια όμως της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης στην Ελλάδα τέθηκαν μετά την ανάληψη της εξουσίας από τον Όθωνα, όταν τη διοίκηση του κράτους ασκούσε η Αντιβασιλεία μέχρι την ενηλικίωση του μονάρχη, με μια σειρά νόμων κατά την περίοδο 1833-1837, οι ρυθμίσεις των οποίων ίσχυσαν με επιμέρους τροποποιήσεις κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέχρι το 1929. Συγκεκριμένα το 1834 τέθηκε σε εφαρμογή ο νόμος «Περί Δημοτικών Σχολείων», τον οποίο συνέταξε ο Αντιβασιλέας Μάουρερ με βάση τα ευρωπαϊκά πρότυπα. Σύμφωνα με τον νόμο αυτό την ευθύνη για την ίδρυση και τη λειτουργία των σχολείων στοιχειώδους εκπαίδευσης είχαν οι Δήμοι, γι' αυτό και τα σχολεία αυτά ονομάστηκαν δημοτικά. Προβλεπόταν επίσης μηνιαία συνεισφορά των γονέων για την αντιμετώπιση των εξόδων (Τζήκας^α, 2011: 119-120).

Οι δάσκαλοι των δημοτικών σχολείων ανάλογα με τις γνώσεις και τη διδακτική τους πείρα χωρίζονταν στις εξής κατηγορίες: διδάσκαλοι νομών, δάσκαλοι, διδάσκαλοι επαρχιών, διδάσκαλοι δήμων α' τάξεως και διδάσκαλοι δήμων β' και γ' τάξεως. Με βάση την κατάταξη αυτή καθορίζονταν και οι μηνιαίες αποδοχές τους. Επειδή προφανώς αυτές ήταν πολύ χαμηλές λόγω της γενικότερης οικονομικής δυσπραγίας του βασιλείου, οι δάσκαλοι λάμβαναν επίσης κατοικία, καλλιεργήσιμη έκταση δύο στρεμμάτων και χρήματα ανά μαθητή από το δημοτικό ταμείο. Η φοίτηση στο δημοτικό ήταν επταετής και υποχρεωτική για τα παιδιά των περιοχών όπου λειτουργούσαν σχολεία. Στην πρώτη τάξη εγγράφονταν μαθητές που είχαν συμπληρώσει το 5ο έτος. Η μέθοδος διδασκαλίας εξακολουθούσε να είναι η αλληλοδιδασκτική, ενώ είναι αξιοσημείωτο ότι ο νόμος δεν όριζε τίποτα για τον σκοπό της δημοτικής εκπαίδευσης. Όμως από τις εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας προς τους Νομάρχες και τα σχολεία προκύπτει ότι βασική επιδίωξη ήταν η πνευματική ανάπτυξη και η ηθική εξέλιξη των παιδιών (Ευαγγελόπουλος, 1998: 103-105).

Με τον ίδιο νόμο του 1834 ιδρύθηκε στο Ναύπλιο και μεταφέρθηκε τον επόμενο χρόνο στην Αθήνα Διδασκαλείο, καθώς και πρότυπο σχολείο για την πρακτική άσκηση των υποψήφιων δασκάλων. Η φοίτηση στο Διδασκαλείο ήταν διετής έπειτα από εισαγωγικές εξετάσεις στις οποίες δικαίωμα συμμετοχής είχαν οι απόφοιτοι της Β' τάξης του ελληνικού σχολείου. Το Διδασκαλείο έκλεισε το 1964, όπως θα δούμε στη συνέχεια (Κάτσικας & Θεριανός, 2007: 67).

Η συστηματική οργάνωση της Μέσης Εκπαίδευσης στηρίχθηκε στο Διάταγμα του 1836 «Περί του κανονισμού των Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων». Σύμφωνα με

το Διάταγμα αυτό προβλεπόταν τριετής φοίτηση στο Ελληνικό Σχολείο και τετραετής στο Γυμνάσιο. Τα σχολεία αυτά απευθύνονταν μόνο σε αγόρια, ενώ για τα κορίτσια υπήρχαν μόνο ιδιωτικά Παρθεναγωγεία και σχολές Καλογραιών. Το Ελληνικό Σχολείο είχε βασικό στόχο να προετοιμάσει τους μαθητές για το Γυμνάσιο και δευτερευόντως να προσφέρει τις απαραίτητες γνώσεις για να ενταχθούν στην κοινωνία και να καταλάβουν θέσεις όσοι δεν θα συνέχιζαν τις σπουδές τους. Το Γυμνάσιο είχε ως βασικό στόχο την προετοιμασία των μαθητών για να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο Πανεπιστήμιο. Το πρόγραμμα σπουδών της μέσης εκπαίδευσης είχε καθαρά κλασικιστικό προσανατολισμό. Τα $\frac{3}{4}$ των ωρών διδασκαλίας αφορούσαν θεωρητικά μαθήματα εκ των οποίων το 60% μόνο γλωσσικά: αρχαία ελληνικά, λατινικά και γαλλικά (Τζήκας^a, 2011: 121-123).

Το πρώτο ελληνικό τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό ίδρυμα ήταν το «Πανεπιστήμιον του Οθωνος», το οποίο άρχισε να λειτουργεί το 1837, αμέσως μετά την έκδοση των σχετικών διαταγμάτων που ρύθμιζαν τη σύστασή του. Περιλάμβανε αρχικά τέσσερις σχολές της Φιλοσοφίας και της άλλης εγκύκλιας Παιδείας, της Θεολογίας, της Νομικής, και της Ιατρικής (Καραφύλλης, 2002: 41).

Τα δύο παραπάνω νομοσχέδια της Αντιβασιλείας αποτέλεσαν το βασικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος καθ' όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα. Παρά το γεγονός ότι σύντομα διαπιστώθηκαν ελλείψεις και επισημάνθηκε ανεπάρκεια σε πολλούς τομείς, πραγματοποιήθηκαν ελάχιστες αλλαγές, ενώ ορισμένα προοδευτικά νομοσχέδια δεν τέθηκαν ποτέ σε εφαρμογή λόγω αντιδράσεων. Μερικά μέτρα μάλιστα είχαν και αρνητικές επιπτώσεις. Συγκεκριμένα μετά την απομάκρυνση του Όθωνα, η Εθνοσυνέλευση του 1864 δεν επέφερε καμία ουσιαστική αλλαγή στο σχετικό με την παιδεία άρθρο του Συντάγματος. Αντίθετα για τη μειωμένη απόδοση των δασκάλων και την ανεπαρκή λειτουργία των δημοτικών σχολείων θεωρήθηκε υπαίτιο το Διδασκαλείο Αθηνών. Ως εκ τούτου η Εθνοσυνέλευση αποφάσισε το κλείσιμό του. Η επιλογή των δασκάλων γινόταν πλέον από ειδική εξεταστική επιτροπή. Η απόφαση αυτή είχε ως αποτέλεσμα την πρόσληψη δασκάλων χωρίς τα απαιτούμενα προσόντα και την περαιτέρω υποβάθμιση των δημοτικών σχολείων. Το κενό προσπάθησε να καλύψει η ιδιωτική πρωτοβουλία και συγκεκριμένα ο Σύλλογος προς διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων, ο οποίος ίδρυσε Διδασκαλείο στη Θεσσαλονίκη το 1875, καθώς και πρότυπα δημοτικά σχολεία. Τελικώς το Διδασκαλείο Αθηνών επαναλειτούργησε το 1878 σε νέες βάσεις (Δημαράς, 2013: 31 κ.ε.).

Τις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα, η συνεισφορά της εκπαίδευσης στις προσπάθειες κοινωνικο-οικονομικής ανάπτυξης και εκσυγχρονισμού του ελληνικού βασιλείου έγινε ιδιαίτερα αντιληπτή και αναγνωρίστηκε ως επιτακτική ανάγκη. Συντάχθηκαν έτσι τα περισσότερα εκπαιδευτικά νομοσχέδια από την ίδρυση του κράτους, η πλειονότητα εκ των οποίων όμως έμεινε μόνο στα χαρτιά λόγω της πολιτικής αστάθειας και της συνεχούς αλλαγής κυβερνήσεων. Η μόνη μεταρρυθμιστική προσπάθεια που ευωδόθηκε ήταν αυτή του 1895, οπότε ψηφίστηκαν δέκα συνολικά εκπαιδευτικά νομοσχέδια, μεταξύ των οποίων ο νόμος ΒΤΜΘ^β «Περί Στοιχειώδους ή Δημοτικής Εκπαιδείσεως»

που επέφερε σημαντικές μεταβολές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ίσχυσε μέχρι το 1929 (Σκούρα, 2011: 137-145· Δημαράς, 2013: 72-73).

Μόλις στα τέλη του 19^{ου} αιώνα με τον νόμο αυτό γινόταν για πρώτη φορά πρόβλεψη για την προσχολική αγωγή, και μάλιστα δινόταν η δυνατότητα ίδρυσης νηπιαγωγείων από ιδιώτες. Τα δημοτικά σχολεία διακρίνονταν πλέον μόνο σε δύο κατηγορίες: α) στα κοινά, τα οποία ιδρύονταν στους μικρούς δήμους και τις κωμοπόλεις με πληθυσμό κάτω των έξι χιλιάδων κατοίκων και ήταν τετρατάξια και β) στα πλήρη εξατάξια δημοτικά που λειτουργούσαν στις πρωτεύουσες νομών και επαρχιών και στις πόλεις με πληθυσμό άνω των έξι χιλιάδων κατοίκων, αλλά και οπουδήποτε αλλού υπήρχαν οι αναγκαίοι για τη συντήρησή τους δημοτικοί ή ιδιωτικοί πόροι. Παράλληλα προβλεπόταν η ίδρυση γραμματοδιδασκαλείων, όπου δεν ήταν δυνατόν να λειτουργήσει δημοτικό σχολείο είτε λόγω έλλειψης μαθητών είτε λόγω ανεπάρκειας δημοτικών πόρων. Οι απόφοιτοι του κοινού δημοτικού εγγράφονταν ύστερα από εξετάσεις στην Α' τάξη του Ελληνικού Σχολείου, ενώ οι απόφοιτοι του πλήρους δημοτικού είχαν τη δυνατότητα να εγγραφούν και σε μεγαλύτερη τάξη. Επίσης επιτρεπόταν η μετάταξη μαθητών από το γραμματοδιδασκαλείο στο κοινό ή στο πλήρες δημοτικό. Άλλο ένα σημαντικό μέτρο ήταν και η καθιέρωση του θεσμού του Επιθεωρητή Δημοτικής Εκπαίδευσης και του Εποπτικού Συμβουλίου, το οποίο είχε αρμοδιότητες Υπηρεσιακού και ταυτόχρονα Πειθαρχικού Συμβουλίου (Καραφύλλης, 2002: 58-70).

Ένας τομέας, για τον οποίο δε υπήρξε ιδιαίτερη μέριμνα στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, παρόλο που όλοι σχεδόν οι κυβερνώντες αναγνώριζαν τη σημασία του τόσο για την οικονομική ανάπτυξη όσο και για την ευημερία του κοινωνικού συνόλου, ήταν η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Την πρακτική του Καποδίστρια, ο οποίος στο σύντομο διάστημα της διακυβέρνησής του ίδρυσε μερικά τεχνικά σχολεία, όπως προαναφέρθηκε, ακολούθησαν και οι διάδοχοί του με διάφορα νομοθετήματα. Έτσι το 1836 ιδρύθηκε στην Αίγινα Τεχνικό Σχολείο, το 1846 Γεωργικό Σχολείο στην Τίρυνθα, και αργότερα αρκετές επαγγελματικές σχολές δημόσιες ή ιδιωτικές όπως οι Εμπορικές Σχολές στη Σάμο (1881) και στον Βόλο (1886), τα Τριανταφυλλίδια Γεωργικά Σχολεία (1889) κτλ. (Ρέππα, 2011: 323-326).

Διοίκηση και Εποπτεία της Εκπαίδευσης

Όσο αφορά τώρα τη διοίκηση και εποπτεία της Εκπαίδευσης, αυτή καθορίστηκε με Διάταγμα του 1833, καθώς προηγουμένως οι επαναστατικές συνθήκες, αλλά και οι οργανωτικές δυσχέρειες της σύντομης Καποδιστριακής περιόδου δεν είχαν επιτρέψει να την υλοποίηση ανάλογων πρωτοβουλιών (Μπαμπούνης, 2011, 699-707). Σύμφωνα λοιπόν με το παραπάνω Διάταγμα Επικεφαλής ήταν ο Γραμματέας (Υπουργός) Εκπαίδευσης ο οποίος ασκούσε τη διοίκηση συνεπικουρούμενος από τα εξής όργανα:

α) για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση:

1. Τον επιθεωρητή, ο οποίος ήταν και διευθυντής του Διδασκαλείου και υπουργικός σύμβουλος.

2. Κατόπιν υπήρχαν τα τοπικά και περιφερειακά όργανα α) η Δημοτική Επιθεωρητική Επιτροπή, σε κάθε δήμο, η οποία αποτελούνταν από τον Δήμαρχο ως πρόεδρο, έναν κληρικό και 2-4 δημότες ορισμένους από το Δημοτικό Συμβούλιο β) η Επαρχιακή Επιθεωρητική Επιτροπή σε κάθε επαρχία, με πρόεδρο τον Έπαρχο και μέλη τον Ειρηνοδίκη, έναν κληρικό, έναν δάσκαλο του Ελληνικού Σχολείου και 2-5 κατοίκους διορισμένους από το Επαρχιακό Συμβούλιο. γ) η Νομαρχιακή Επιθεωρητική Επιτροπή, σε κάθε νομό, η οποία αποτελούνταν από τον Νομάρχη ως πρόεδρο, τον Πρόεδρο του δικαστηρίου, έναν κληρικό, έναν καθηγητή γυμνασίου ή πανεπιστημίου, και 2-4 κατοίκους διορισμένους από το Νομαρχιακό Συμβούλιο. Οι Επαρχιακές και οι Νομαρχιακές επιτροπές α) επιτηρούσαν τις Δημοτικές Επιτροπές και τα σχολεία, β) επικύρωναν ή ακύρωναν πειθαρχικές ποινές των τελευταίων για τους δασκάλους, γ) επιθεωρούσαν ανά εξάμηνο τα σχολεία της δικαιοδοσίας τους και δ) επέβαλλαν ποινές στους δασκάλους και γνωμάτευαν για τις μεταθέσεις τους.

3. Την κεντρική ευθύνη για τα εκπαιδευτικά πράγματα στις περιφέρειές τους είχαν ο Νομάρχης και ο Έπαρχος, οι οποίοι επιθεωρούσαν ανά εξάμηνο τα σχολεία και υπέβαλλαν σχετικές αναφορές στο Υπουργείο (Τζήκας^b, 2011: 711-712).

β) για τη Μέση Εκπαίδευση, δηλαδή τα Ελληνικά Σχολεία και τα Γυμνάσια η διοίκηση ασκούσαν:

1. Από τους Διευθυντές των Ελληνικών Σχολείων που είχαν τον τίτλο του Σχολάρχη και από τον σύλλογο διδασκόντων.
2. Από τους Διευθυντές των Γυμνασίων, δηλαδή τους Γυμνασιάρχες μαζί με τον σύλλογο διδασκόντων.
3. Από την Εφορεία, σε όσες περιοχές λειτουργούσαν Ελληνικά Σχολεία και Γυμνάσια, η οποία είχε ως Πρόεδρο τον Διοικητή της περιοχής και μέλη έναν κληρικό ή υπάλληλο του Δημοσίου, τον Δήμαρχο και δύο δημότες διορισμένους από το Δημοτικό Συμβούλιο. Η Εφορεία ήταν υπό την εποπτεία του Υπουργείου και φρόντιζε για την εύρυθμη λειτουργία των δευτεροβάθμιων σχολείων. Παράλληλα ο Υπουργός έστελνε όποτε έκρινε σκόπιμο επιτροπές για επιθεώρηση.

Η παραπάνω διοικητική διάρθρωση ίσχυσε με κάποιες τροποποιήσεις ως το 1895 για τη Δημοτική Εκπαίδευση, οπότε ψηφίστηκε ο νόμος ΒΤΜΘ', και ως το 1905 για τη Μέση Εκπαίδευση, οπότε ψηφίστηκε ο νόμος ΓΞΑ' (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 211-212).

Το παρελθόν και οι επιδράσεις του στο παρόν

Με οδηγό την προηγηθείσα συνοπτική παρουσίαση της οργάνωσης και διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος κατά τον 19ο αιώνα θα επιχειρήσουμε μια συνολική αποτίμηση των χαρακτηριστικών, αλλά και των αδυναμιών του επισημαίνοντας τη σύνδεσή τους με τα σημερινά εκπαιδευτικά πράγματα, με άλλα λόγια θα δείξουμε πώς πολλές διαστάσεις του εκπαιδευτικού παρελθόντος επιβιώνουν με επιμονή στο εκπαιδευτικό παρόν.

1. Καταρχήν, παρότι το μεγάλο ενδιαφέρον της πολιτικής ηγεσίας για την εκπαίδευση είναι διαχρονικό, ούτε τότε, αλλά ούτε και σήμερα κατάφερε να αποδώσει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, δηλαδή να επιτύχει ένα υψηλό επίπεδο σπουδών. Αρκεί να επικαλεστούμε τις απογοητευτικές επιδόσεις των μαθητών στην έρευνα PISA το 2022 (Δελτίο Τύπου του ΙΕΠ, 2023).

2. Παρά την ποιοτική του ανεπάρκεια όμως, αμέσως μετά την έκδοση των βασικών εκπαιδευτικών νομοσχεδίων κατά την περίοδο 1833-1837, το εκπαιδευτικό σύστημα παρουσίασε ιδιαίτερη ποσοτική ανάπτυξη, με αποτέλεσμα ο αριθμός των σχολείων και των μαθητών, κυρίως της δημοτικής εκπαίδευσης να αυξάνεται συνεχώς. Συγκεκριμένα αναφέρουμε ότι το 1831 υπήρχαν μόνο 71 σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης, στα οποία φοιτούσαν 6.721 μαθητές, ποσοστό 8% στο σύνολο των παιδιών, ενώ το 1895 λειτουργούσαν 2.699 σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης με 158.644 μαθητές, ποσοστό 53%. Εντυπωσιακότερα είναι τα ποσοστά στη μέση εκπαίδευση: το 1830 υπήρχαν 39 ελληνικά σχολεία με 2.528 μαθητές και κανένα γυμνάσιο, ενώ το 1868 τα ελληνικά σχολεία ήταν 123 με 6.675 μαθητές και τα γυμνάσια 16 με 1.908 μαθητές, με αποτέλεσμα η Ελλάδα να βρίσκεται στην πρώτη θέση μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών και των ΗΠΑ σε αριθμό μαθητών μέσης εκπαίδευσης ανά 1.000 κατοίκους: - 27/1.000, τη στιγμή που στη Γαλλία το ποσοστό ήταν 26/1.000 και στις ΗΠΑ 11/1.000. Ανάλογο φαινόμενο «υπερεκπαίδευσης» παρουσιάστηκε και στην ανώτατη βαθμίδα: το 1885 στην Ελλάδα υπήρχαν 2.400 φοιτητές ανά 10.000 κατοίκους, ποσοστό 10,9%, τη στιγμή που τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 5,6% στη Γερμανία, 4% στη Μεγάλη Βρετανία και 2,7% στη Γαλλία. (Ευαγγελόπουλος, 1998: 151-152, 167-168, 178). Στην πραγματικότητα όμως επρόκειτο μόνο για άνθηση των αριθμών, καθώς το ποιοτικό επίπεδο των σπουδών σε όλες τις βαθμίδες παρέμενε χαμηλό και το περιεχόμενο των σπουδών ανεπαρκές. Αυτή η ευημερία των ποσοτικών δεικτών εξακολουθεί να υφίσταται και σήμερα, ιδιαίτερα μάλιστα στην ανώτατη βαθμίδα με την πληθώρα προπτυχιακών και μεταπτυχιακών τμημάτων.

3. Μια διαχρονική τάση ήδη από την εποχή της Αντιβασιλείας είναι ότι καταβάλλεται προσπάθεια η εκπαίδευση όλων των βαθμίδων να οργανωθεί σύμφωνα με τα εκάστοτε ευρωπαϊκά πρότυπα τα οποία πολλές φορές δεν ανταποκρίνονται στην ελληνική πραγματικότητα. Αυτό συμβαίνει ακόμη και στις αρχές του 21^{ου} αιώνα. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις συνεχείς επιδιώξεις των Υπουργών Παιδείας να εισάγουν τον θεσμό του Εθνικού Απολυτηρίου.

4. Η υιοθέτηση ευρωπαϊκών προτύπων αφορούσε ανέκαθεν κυρίως τους τύπους και όχι την ουσία. Έτσι, εξαιτίας του συντηρητισμού και του μεγαλοϊδεατισμού που αποτελούσαν τις κυρίαρχες ιδεολογίες κατά τον 19ο αιώνα, η εκπαίδευση προσανατολίστηκε προς το εθνικό και ηθικοχριστιανικό ιδεώδες και δεν έγιναν αποδεκτές οι νέες αντιλήψεις που είχαν ήδη επικρατήσει στην Ευρώπη, ότι δηλαδή ότι σκοπός του σχολείου είναι η ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, η μόρφωση, αλλά και η παροχή των κατάλληλων προσόντων για τη μελλοντική επαγγελματική του αποκατάσταση. Επιπλέον, καθώς ο κλασικισμός ήταν η βασική τάση στους κόλπους των διανοούμενων, η

εκπαίδευση όχι μόνο ήταν καθαρά θεωρητική, αλλά τα αρχαία ελληνικά διδάσκονταν ακόμη και στο δημοτικό και ήταν το κύριο με διαφορά μάθημα τόσο στα ελληνικά σχολεία όσο και στα γυμνάσια. Κατ' αυτόν τον τρόπο τα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης διδάσκονταν στοιχειωδώς έως καθόλου, στην εποχή της τεχνολογίας, των εφευρέσεων και της βιομηχανικής επανάστασης. Και μπορεί σήμερα αυτή η ανισοροπία να έχει αποκατασταθεί, η εμμονή στην αρχαιότητα όπως παρότι έχει υποχωρήσει αισθητά δεν έχει εξαλειφθεί, καθώς τα αρχαία ελληνικά εξακολουθούν να διδάσκονται στο γυμνάσιο και στο λύκειο, και μαζί με τα λατινικά να αποτελούν εξεταζόμενα μαθήματα στις εξετάσεις για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο.

5. Τον 19^ο αιώνα η παρεχόμενη θεωρητική παιδεία προσέδιδε εφόδια μόνο για όσους επρόκειτο να υπηρετήσουν στον δημόσιο τομέα ως υπάλληλοι έτσι ώστε αυτοί δεν είχαν τα προσόντα για οιοδήποτε άλλου είδους επαγγελματική αποκατάσταση. Τέλος δεν υπήρξε καμία μέριμνα για τη συστηματική οργάνωση επαγγελματικών σπουδών στη μέση και ανώτατη βαθμίδα, τη στιγμή που το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ευρώπη είχε ήδη από τους προηγούμενους αιώνες ξεχωριστούς τεχνικούς και επαγγελματικούς κλάδους. Έκτοτε η ανάπτυξη της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης εξελίχθηκε σε ακανθώδες ζήτημα διαχρονικά παρά τις πολλές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αλλά και του 21^{ου} αιώνα.

6. Ένα πρόβλημα, το οποίο καθιστούσε επίσης αναποτελεσματική την εκπαίδευση ήταν και το γλωσσικό: χρειάστηκε ένας περίπου αιώνας συνεχών αγώνων εκ μέρους των προοδευτικών διανοούμενων, ώστε να πεισθούν οι συντηρητικοί κύκλοι ότι η δημοτική δεν συνιστά ούτε κακοποίηση, ούτε παρακμή της γλώσσας, ώστε να αρχίσει σταδιακά να υποχωρεί η αρχαϊζουσα από το δημόσιο βίο. Στα σχολεία μάλιστα η δημοτική καθιερώθηκε οριστικά μετά τη Μεταπολίτευση το 1974.

7. Κατά τον 19^ο αιώνα το ενδιαφέρον του κράτους περιορίστηκε κυρίως στην ίδρυση σχολείων και όχι στο περιεχόμενο των σπουδών. Ο σκοπός του σχολείου δεν δηλωνόταν σαφώς, δεν υπήρχε αναλυτικό πρόγραμμα, προγράμματα σπουδών, δεν καθοριζόταν η διδακτέα ύλη, ούτε η μέθοδος διδασκαλίας κάθε μαθήματος, έτσι ώστε δεν υπήρχε ενιαίο σύστημα και ομοιομορφία. Παράλληλα δεν έγινε καμία προσπάθεια για τη συγγραφή σύγχρονων και κατάλληλων σχολικών εγχειριδίων. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι στο δημοτικό χρησιμοποιούνταν εκκλησιαστικά βιβλία: η Χρηστομάθεια του Ραγκαβή με τους μύθους του Αισώπου, η Καινή Διαθήκη, το Ψαλτήριο σε αρχαϊζουσα ή αρχαία ελληνική γλώσσα. Αυτή η ανεπάρκεια θεραπεύτηκε στη συνέχεια.

8. Η εκπαίδευση των δασκάλων τον 19^ο αιώνα ήταν ελλιπής έως ανύπαρκτη. Εκτός από αυτούς που φοιτούσαν στο Διδασκαλείο και είχαν ένα ικανοποιητικό μορφωτικό επίπεδο, ως δάσκαλος μπορούσε να διοριστεί κατόπιν εξετάσεων, οποιοσδήποτε είχε ορισμένες βασικές γνώσεις. Το πρόβλημα έγινε μάλιστα οξύτερο όταν καταργήθηκε το Διδασκαλείο. Αυτός ήταν και ο βασικός λόγος για τη χαμηλή κοινωνική εκτίμηση των δασκάλων. Εκτός τούτου οι διαβαθμίσεις στις κατηγορίες σχολείων και δασκάλων - κοινά και πλήρη σχολεία, διδάσκαλος α' τάξεως, β' τάξεως κ.τ.λ. επέτειναν τις

ανισότητες, δημιουργούσαν σύγχυση και υποβάθμιζαν τις σπουδές. Οι πενιχροί μισθοί και γενικότερα η ανάθεση των δαπανών για την παιδεία στους δήμους και στους γονείς δεν συνέβαλαν καθόλου στη βελτίωση των συνθηκών. Αντιθέτως οι συνεχείς απολύσεις και μεταθέσεις των δασκάλων για πολιτικούς και ιδεολογικούς λόγους, επιδείνωναν ακόμη περισσότερο την κατάσταση. Ασφαλώς όλες αυτές οι αδυναμίες δεν υφίστανται πλέον. Μάλιστα πέρα από την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται συνεχώς ώστε να είναι ενημερωμένοι για τις παιδαγωγικές εξελίξεις.

9. Η πρόθεση του κράτους ήδη από τον 19^ο αιώνα να αναλάβει η τοπική αυτοδιοίκηση την ευθύνη για τη λειτουργία των πρωτοβάθμιων σχολείων δεν έγινε ποτέ πραγματικότητα παρά τις κατά καιρούς εξαγγελίες. Ως αποτέλεσμα σήμερα ισχύει ένα υβριδικό καθεστώς, καθώς έχει παραχωρηθεί στους δήμους μόνο η αρμοδιότητα της συντήρησης των σχολικών κτιρίων και η διαχείριση των λειτουργικών εξόδων των σχολικών μονάδων. Παρόλ' αυτά η ονομασία δημοτικά διατηρήθηκε ως κατάλοιπο ενός ανεπίτευκτου στόχου. Το ίδιο ισχύει και για την εμπλοκή της τοπικής κοινωνίας στη λειτουργία των σχολείων, η οποία παρέμεινε εν πολλοίς επιθυμητή επιδίωξη.

10. Παρότι οι δημοτικές αρχές τουλάχιστον τυπικά συμμετείχαν στη διοίκηση των σχολείων τον 19^ο αιώνα, το σύστημα και τότε όπως και τώρα ήταν συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό. Η διοικητική διάρθρωση με τη μορφή πυραμίδας με πολλά ιεραρχικά επίπεδα και συχνά αλληλοκαλυπτόμενες αρμοδιότητες δεν διευκόλυνε και εξακολουθεί να μην διευκολύνει καθόλου την εύρυθμη λειτουργία του συστήματος. Αντιθέτως παράγει μια πολύπλοκη και ανώφελη γραφειοκρατία.

11. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό που επιβιώνει μέχρι τώρα είναι ο ρόλος της εκκλησίας. Τον 19^ο αιώνα κληρικοί συμμετείχαν στην εποπτεία των σχολείων, πρακτική που συνεχίστηκε σε πολύ μικρότερη κλίμακα βέβαια από την περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας, οπότε η εκκλησία είχε τον πλήρη έλεγχο της εκπαίδευσης των ορθόδοξων κοινοτήτων. Σήμερα βέβαια κάτι τέτοιο δεν ισχύει πλέον. Παρόλ' αυτά η σχέση της εκπαίδευσης με την εκκλησία υφίσταται μέσω της καθημερινής προσευχής, των μαθητικών εκκλησιασμών, αλλά και της διδασκαλίας των θρησκευτικών. Εξάλλου τη σύνδεση δηλώνει και ο τίτλος «Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων».

Εν κατακλείδι, σε ό,τι αφορά τον 19^ο αιώνα το εκπαιδευτικό σύστημα οργανώθηκε με προχειρότητα, χωρίς να δημιουργηθεί η αναγκαία υποδομή, όχι μόνο από άποψη χρημάτων, αλλά και καταρτισμένου διδακτικού προσωπικού, εγχειριδίων και προγράμματος σπουδών. Ακόμη δεν μπορεί να γίνει λόγος για ενιαία υποχρεωτική βασική εκπαίδευση, λόγω της ποικιλομορφίας σε όλους τους τομείς. Επιπλέον το περιεχόμενο των σπουδών ήταν αναχρονιστικό και δεν ανταποκρίνονταν στις κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες της εποχής. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αντανακλούσε όλες τις εγγενείς αδυναμίες του ελληνικής πολιτικοκοινωνικής και οικονομικής πραγματικότητας του 19ου αιώνα. Υπό το βάρος όλων αυτών των δυσμενών παραγόντων η ελληνική εκπαίδευση μπήκε στον 20ο αιώνα ανεπαρκής και

υποβαθμισμένη, γεγονός το οποίο είχε βαρύνουσες επιπτώσεις και στις νέες προσπάθειες ανάπτυξης και εξέλιξής της (Καραφύλλης, 2002· Δημαράς, 2013).

Με τη σύγκριση με τις αρχές του 21^{ου} σε καμία περίπτωση δεν ισχυριζόμαστε ούτε υπονοούμε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από στασιμότητα, αλλά ούτε και ότι δεν έχει εκσυγχρονιστεί. Αντιθέτως έχουν γίνει μεγάλα βήματα προόδου, ίσως βέβαια όχι όσα θα ήταν απαραίτητα, ενώ η ποιοτική βελτίωση είναι πέραν πάσης αμφιβολίας. Ο λόγος της αντιπαραβολής είναι να δειχθεί ότι ορισμένα χαρακτηριστικά, καθώς και ανεπάρκειες του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος, ανάγονται στον 19^ο αιώνα, γεγονός που δηλώνει την αδυναμία να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά και τα καθιστά εγγενή. Επιθυμούμε κατ' αυτόν τον τρόπο να συμβάλουμε εποικοδομητικά στον διάλογο για τη μελλοντική κατεύθυνση μιας περισσότερο επιτυχημένης πορείας της εκπαίδευσης όχι μόνο ποσοτικά, αλλά και ποιοτικά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Andreou, A & Papakonstantinou, G. (1994). *Exousia kai Organosi-Dioikisi tou Ekpaideftikou Systimatos*. Athina: Nea Synora.
- Bampounis, Ch. (2011). *Ekpaideftiki politiki, organotiki domi kai dioikisi ekpaideftis stin Ellada kata tin Epanastatiki kai Kapodistriaki periodo (1821-1832)*. Sto S. Bouzakis (epim.), *Panorama Istorias tis Ekpaideftis - Opseis kai Apopseis: Neoelliniki Ekpaidefti (1821-2010)*. Tomos II. Athina: Gutenberg. s. 699-707.
- Deltio Typou tou IEP (2023). *Apotelesmata tis erevnas PISA 2022*. <https://iep.edu.gr/el/deltia-typou-genika/pisa-2023-oosa>
- Dimaras, A. (1983) (epim.). *I metarrythmisi pou den egine - Tekmiria Istorias 1821-1894*. Tomos I. Athina: Ermis.
- Dimaras, A. (2013). *Istoria tis Neoellinikis Ekpaideftis. To «Anakoptomeno Alma». Taseis kai antistaseis stin elliniki ekpaidefti 1833-2000*. Athina: Metaichmio.
- Evangelopoulos, Sp. (1998). *Elliniki Ekpaidefti: Archaiotita - Ellinistiki kai Ellinoromaiki Epochi, Vyzantio - Tourkokratia - 19os Aionas*. Tomos I. Athina: Ellinika Grammata.
- Karafyllis, A. (2002). *Neoelliniki ekpaidefti. Dyo aiones metarrythmistikon prospatheion*. Athina: Kritiki.
- Katsikas, Chr. & Therianos, K. (2007). *Istoria tis Neoellinikis Ekpaideftis. Apo tin idrysi tou ellinikou kratous mechri to 2007*. Athina: Savvalas.
- Mavroskoufis, D. (1996). *Ekpaidefti kai Ekpaideftiki Politiki stin Ellada 1821-1832*. Thessaloniki: Kodikas.

- Mavroskoufis, D. (2011). Prospatheies gia ti themeliosi ekpaideftikou systimatos sta chronia tou Agona kai tou Kapodistria, 1821-1832: synecheies kai asynecheies. Sto S. Bouzakis (epim.), *Panorama Istorias tis Ekpaidefsis - Opseis kai Apopseis: Neoelliniki Ekpaidefsi (1821-2010)*. Tomos II. Athina: Gutenberg. s. 69-97.
- Reppa, An-Ath. (2011) I techniki epangelmatiki ekpaidefsi (T.E.E.) stin Ellada: Thesmoi-Antilipseis». Sto S. Bouzakis (epim.), *Panorama Istorias tis Ekpaidefsis - Opseis kai Apopseis: Neoelliniki Ekpaidefsi (1821-2010)*. Tomos II. Athina: Gutenberg. s. 323-339.
- Skoura, L. (2011). I periodos ton ekpaideftikon nomoschedion 1880-1910. Sto S. Bouzakis (epim.), *Panorama Istorias tis Ekpaidefsis - Opseis kai Apopseis: Neoelliniki Ekpaidefsi (1821-2010)*. Tomos II. Athina: Gutenberg. s. 137-156.
- Tzikas^a, Chr. (2011). I ekpaidefsi kata tin othoniki periodo (1833-1862). Sto S. Bouzakis (epim.), *Panorama Istorias tis Ekpaidefsis - Opseis kai Apopseis: Neoelliniki Ekpaidefsi (1821-2010)*. Tomos II. Athina: Gutenberg. s. 117-136.
- Tzikas^b, Chr. (2011). Istoria tis Organosis kai Dioikisis tis Genikis Ekpaidefsis stin Ellada 1834-2000», Sto S. Bouzakis (epim.), *Panorama Istorias tis Ekpaidefsis - Opseis kai Apopseis: Neoelliniki Ekpaidefsi (1821-2010)*. Tomos II. Athina: Gutenberg. s. 709-734.

Σχεδιασμός Παρεμβατικού Προγράμματος για τη Βελτίωση των Μαθητικών Επιδόσεων στο Μάθημα των Μαθηματικών της Γ Γυμνασίου Βάσει του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας

Νικόλαος Τάσος, Μαθηματικός M.Sc., M.A., Σύμβουλος Μαθηματικών Ι.Ε.Π.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου της σχολικής αποτελεσματικότητας και βελτίωσης καθώς και η ανάπτυξη ενός παρεμβατικού προγράμματος (Π.Π), στη βάση του δυναμικού μοντέλου εκπαιδευτικής αξιολόγησης (ΔΜΕΑ), στο μάθημα των μαθηματικών για μια ομάδα μαθητών με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (ΚΟΕ), που φοιτούν σε γυμνάσιο αστικής περιοχής (ΓΑΠ), με στόχο την βελτίωση των μαθητικών επιδόσεών τους μέσω της κατανόησης και επίλυσης προβλημάτων. Αρχικά αναπτύσσονται οι θεωρητικές πτυχές των ερευνών της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (ΕΕΑ) καθώς και των ερευνών της βελτίωσης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (ΕΒΑ). Στη συνέχεια αναλύεται το ΔΜΕΑ καθώς και οι παράγοντες αποτελεσματικότητας του μοντέλου αυτού στο επίπεδο της τάξης. Ακολουθεί η παρουσίαση του Π.Π που πραγματοποίησε ο μαθηματικός της τάξης και συγγραφέας της παρούσας εργασίας. Τέλος, παρουσιάζεται η αναγκαιότητα δημιουργίας μηχανισμών αξιολόγησης του παρεμβατικού προγράμματος.

Λέξεις- κλειδιά: Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας, Μαθητικές επιδόσεις, Μαθηματικά

Abstract

The purpose of this paper is to present the theoretical framework of school effectiveness and improvement as well as the development of an intervention program (IP), based on the dynamic educational assessment model (DEAM), in the mathematics course for a group of students with low socioeconomic status level (STL), who attend an urban high school (UHS), with the aim of improving their student performance through understanding and solving problems. Initially, the theoretical aspects of educational effectiveness research (EER) as well as research of educational effectiveness improvement (REI) are developed. Then the DMEA is analyzed as well as the effectiveness factors of this model at the class level. The following is the presentation of the P.P. made by the mathematician of the class and the author of this paper. Finally, the necessity of creating evaluation mechanisms of the intervention program is presented.

Key-words: Dynamic Model of Educational Effectiveness, Student performance, Mathematics

Εισαγωγή

Οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών που αφορούν στη σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση αναδεικνύουν τον σημαίνοντα ρόλο της διδακτικής διαδικασίας στη θετική τροποποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Κυριακίδης & Αντωνίου, 2012). Οι ερευνητές τόσο από το χώρο της ΕΕΑ όσο και από το πεδίο των ερευνών της ΕΒΑ, παρά τις όποιες θεωρητικές και

μεθοδολογικές διαφορές τους, επιδιώκουν να αναπτύξουν και να θεμελιώσουν θεωρητικά σχήματα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας πάνω στα οποία θα μπορούσαν να στηριχτούν Π.Π που να αποσκοπούν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Προκειμένου να καλυφθούν οι αδυναμίες που εμφανίζουν τα μέχρι τώρα θεωρητικά μοντέλα, αναπτύχθηκε το ΔΜΕΑ στοχεύοντας αφενός μεν στη σύνδεση της έρευνας της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας με τις προσπάθειες που καταβάλλονται για τη βελτίωση της διδακτικής πράξης, αφετέρου δε στη εγκαθίδρυση ισχυρών δεσμών ανάμεσα στην ΕΕΑ και ΕΒΑ ελαχιστοποιώντας τις όποιες διαφορές εμφανίζουν (Κυριακίδης & Αντωνίου, 2012).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου της σχολικής αποτελεσματικότητας και βελτίωσης καθώς και η ανάπτυξη ενός Π.Π στο μάθημα των μαθηματικών για μια ομάδα μαθητών με χαμηλό ΚΟΕ, με στόχο την βελτίωση των μαθητικών επιδόσεών τους μέσω της κατανόησης και επίλυσης προβλημάτων. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι: Ποιες είναι οι βασικότερες θεωρητικές παραδοχές για την ΕΕΑ; Ποιες είναι οι βασικότερες θεωρητικές παραδοχές για την ΕΒΑ; Ποια είναι οι παράγοντες αποτελεσματικότητας του ΔΜΕΑ στο επίπεδο της τάξης; Ποια πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά του Π.Π για την βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων μαθητών με χαμηλό ΚΟΕ στο πλαίσιο του ΔΜΕΑ; Ποια είναι η ανάγκη αξιολόγησης του Π.Π; Η σημαντικότητα και η πρωτοτυπία της εργασίας έγκειται στη σύγχρονη βιβλιογραφική ανασκόπηση μέσω της οποίας απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα καθώς και στα πρωτότυπα παραδείγματα που ανακύπτουν από την καθημερινή σχολική πραγματικότητα.

Η παρούσα εργασία ξεκινά με την ανάπτυξη των θεωρητικών πτυχών της σχολικής αποτελεσματικότητας και βελτίωσης. Ακολουθεί η ανάλυση του ΔΜΕΑ εστιάζοντας στους παράγοντες που αφορούν στο επίπεδο της τάξης. Στη συνέχεια παρουσιάζεται το Π.Π που ακολούθησε ο συγγραφέας της εργασίας προκειμένου να βελτιώσει τις επιδόσεις μιας ομάδας μαθητών του με χαμηλό ΚΟΕ στο μάθημα των μαθηματικών της Γ Γυμνασίου. Στο τελευταίο τμήμα αναλύεται η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του Π.Π.

Βασικές Θεωρητικές Πτυχές της Σχολικής Αποτελεσματικότητας και Βελτίωσης

Οι πρώτες έρευνες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας αποσκοπούσαν στην ανατροπή του ισχυρισμού ότι ελάχιστο ποσοστό της απόκλισης στα μαθησιακά αποτελέσματα αποδίδεται στην επίδραση του σχολείου (Κυριακίδης & Αντωνίου, 2012). Παράλληλα, η αναγκαιότητα δημιουργίας ενός θεωρητικού πλαισίου της αξιολόγησης των πρακτικών βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αποτέλεσε βασικό σκοπό των ερευνών βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας (Creemers & Kyriakides, 2010α). Τόσο οι ερευνητές από το χώρο της ΕΒΑ όσο και της ΕΕΑ έχουν αφενός μεν την κοινή επιδίωξη της βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων αφετέρου δε να δείξουν ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (ΚΟΕ) των μαθητών δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας που καθορίζει την πρόοδό τους (Κυριακίδης & Δημητρίου, 2012). Παρά όμως τους κοινούς στόχους, υπάρχουν ουσιώδεις διαφορές στις θεωρητικές παραδοχές στις οποίες στηρίζονται οι ΕΕΑ και ΕΒΑ, γεγονός που καθιστά αδύνατη μέχρι τώρα τη σύζευξή τους.

Σύμφωνα με τους Κυριακίδη και Αντωνίου (2012) τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ΕΕΑ που συνδέονται με θεωρητικές παραδοχές είναι: α) Το κυριότερο κριτήριο μέτρησης της αποτελεσματικότητας ενός παρεμβατικού προγράμματος είναι η μάθηση. Απόρροια της θέσης αυτής είναι ότι σε κάθε αξιολογική διαδικασία πρέπει να μετρώνται συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα σύμφωνα με το σχεδιασμό της παρέμβασης. β) Η εκπαίδευση επηρεάζει θετικά την πρόοδο των μαθητών και ως εκ τούτου η ΕΕΑ απορρίπτει την άποψη ότι οι μαθησιακοί στόχοι προκαθορίζονται από το ΚΟΕ των μαθητών αποσκοπώντας παράλληλα στον εντοπισμό των παραγόντων που συνδράμουν στην μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Επιπρόσθετα, αναδεικνύεται ο καθοριστικός ρόλος των εκπαιδευτικών και των υιοθετούμενων Π.Π στην αποτελεσματική έκβαση των αλλαγών καθώς και στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. γ) Ως απόρροια του προηγούμενου χαρακτηριστικού είναι ότι η ΕΕΑ υποστηρίζει την ανάπτυξη και εφαρμογή ενός στέρεου θεωρητικού υπόβαθρου, το οποίο να αναδεικνύει τους παράγοντες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και επιπλέον να ερμηνεύει τον τρόπο λειτουργίας τους. Επιπλέον, για την αξιολόγηση των παραγόντων της αποτελεσματικότητας αξιοποιούνται προηγμένα ποσοτικά εργαλεία έρευνας όπως τα πολυεπίπεδα μοντέλα ανάλυσης.

Η έμφαση που δίνεται από τους ερευνητές της ΕΕΑ στην ανάδειξη της επίδρασης του σχολείου στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, απομονώνοντας και περιθωριοποιώντας τον παράγοντα «συγκείμενο», αποτελεί μία από τις σημαντικότερες διαφορές ανάμεσα στην ΕΕΑ και την ΕΒΑ (Reynolds, Sammons, De Fraine, Van Damme, Townsend, Teddlie & Stringfield, 2014). Σύμφωνα με τους Creemers και Kyriakides (2010β), η ΕΒΑ αναδεικνύει την ιδιαιτερότητα του συγκείμενου της εκάστοτε εκπαιδευτικής μονάδας και τη μοναδικότητα των παρεμβάσεων που πρέπει να εφαρμόζονται ώστε να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Οι Κυριακίδης και Δημητρίου (2012) πραγματοποιώντας ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας καταλήγουν σε βασικές θεωρητικές παραδοχές της ΕΒΑ στις οποίες δίνεται έμφαση: α) Στην ανάπτυξη του αισθήματος του «ανήκειν» καθώς αν οι εκπαιδευτικοί θεωρήσουν ότι ένα Π.Π αναπτύχθηκε λαμβάνοντας υπόψη και τις δικές τους θέσεις έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας. β) Στην προώθηση συμμετοχικών μοντέλων λήψης αποφάσεων ώστε να διασφαλίζεται τόσο η προσωπική πρωτοβουλία όσο και η παρώθηση όλων των μελών του οργανισμού. γ) Στην ανάπτυξη υποστηρικτικού σχολικού κλίματος που ευνοεί την εφαρμογή Π.Π. δ) Στον καθορισμό των προτεραιοτήτων δράσης ώστε κάθε Π.Π να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες του οργανισμού. ε) Στην ανάγκη θεωρητικής θεμελίωσης και εμπειρικής τεκμηρίωσης των Π.Π.

Βασικά χαρακτηριστικά του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας

Ως απόρροια της προσπάθειας γεφύρωσης της ΕΕΑ και της ΕΒΑ, το ΔΜΕΑ επιδιώκει τη σύνδεση της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα με τις προσπάθειες που καταβάλλονται για τη βελτίωση της διδακτικής πράξης και αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση και συνιστά το αρτιότερο ερευνητικό εργαλείο στον τομέα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Κυριακίδης & Δημητρίου, 2012). Είναι πολυεπίπεδο μοντέλο και αναφέρεται σε παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα και οι οποίοι αναπτύσσονται σε τέσσερα

διαφορετικά επίπεδα: μαθητή, τάξης/εκπαιδευτικού, σχολείου και εκπαιδευτικού συστήματος (Antoniou & Kyriakides, 2011). Ταυτόχρονα, το μοντέλο δίνει έμφαση στον παράγοντα «συγκείμενο» και στην αναγκαιότητα ύπαρξης μηχανισμών εσωτερικής αξιολόγησης (Κυριακίδης & Δημητρίου, 2012). Λόγω των σημαντικών και ιδιαίτερων αυτών χαρακτηριστικών του ΔΜΕΑ, ο εκπαιδευτικός το επέλεξε ως τη βάση ανάπτυξης του Π.Π που θα εφαρμόσει.

Το ΔΜΕΑ υιοθετεί πέντε διαστάσεις μέτρησης του κάθε παράγοντα: τη συχνότητα, την εστίαση, το στάδιο, την ποιότητα και τη διαφοροποίηση (Κυριακίδης & Δημητρίου, 2012). Αναλυτικότερα, οι Κυριακίδης και Δημητρίου (2012) αναφέρουν ότι η συχνότητα αφορά στο βαθμό στον οποίο μια δραστηριότητα που σχετίζεται με έναν παράγοντα αποτελεσματικότητας παρουσιάζεται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, σχολείο ή τάξη. Η εστίαση σχετίζεται με τη θεωρία και τη συνέργια. Η διάσταση του σταδίου αναφέρεται στο γεγονός ότι οι διάφοροι παράγοντες για να έχουν είτε άμεση είτε έμμεση επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα θα πρέπει να εφαρμόζονται για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η ποιότητα αναφέρεται στις ιδιότητες του συγκεκριμένου παράγοντα, όπως αυτές αναπτύσσονται στη βιβλιογραφία. Τέλος, η διαφοροποίηση σχετίζεται με το βαθμό στον οποίο οι δραστηριότητες που συνδέονται με έναν παράγοντα εφαρμόζονται με τον ίδιο τρόπο για όλα τα θέματα που άπτονται του παράγοντα αυτού.

Παράγοντες Αποτελεσματικότητας του ΔΜΕΑ στο Επίπεδο της Τάξης

Στην παρούσα εργασία αναπτύσσονται οι παράγοντες αποτελεσματικότητας που αφορούν στο επίπεδο της τάξης καθώς σε αυτό θα υλοποιηθεί ο σχεδιασμός ενός Π.Π που αφορά στο μάθημα των Μαθηματικών της Γ τάξης Γυμνασίου και αποσκοπεί στη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων μιας ομάδας μαθητών που παρουσιάζουν χαμηλό ΚΟΕ. Οι οκτώ παράγοντες του μοντέλου είναι: α) ο προσανατολισμός, β) η δόμηση, γ) η μοντελοποίηση της διδασκαλίας, δ) η εφαρμογή, ε) η υποβολή ερωτήσεων, στ) η αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, ζ) η αίθουσα διδασκαλίας ως μαθησιακό περιβάλλον και η) η αξιολόγηση. Οι παράγοντες αυτοί, σε συνδυασμό με το Π.Π θα αναπτυχθούν σε επόμενη παράγραφο.

Σχεδιασμός Παρεμβατικού Προγράμματος στο Μάθημα των Μαθηματικών της Γ Γυμνασίου Σύμφωνα με το ΔΜΕΑ με Στόχο την Κατανόηση Μαθηματικών Εννοιών

Σε ένα ΓΑΠ παρατηρήθηκε μεγάλη βαθμολογική απόκλιση στο μάθημα των Μαθηματικών σε μια ομάδα 15 μαθητών επί συνόλου 48, κατά τη φοίτησή τους από την Α στη Β και από τη Β στη Γ Γυμνασίου, των οποίων το κύριο χαρακτηριστικό ήταν το χαμηλό ΚΟΕ. Συζητώντας με τους μαθητές, διαπιστώθηκε ότι οι χαμηλές τους επιδόσεις οφείλονται αποκλειστικά και μόνο στη δυσκολία κατανόησης βασικών εννοιών των Μαθηματικών, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να λύσουν τα προβλήματα των εκάστοτε ενοτήτων. Ο μαθηματικός του σχολείου, στο πλαίσιο της προώθησης της ποιότητας και της ισότητας μεταξύ των μαθητών, λαμβάνοντας την έγκριση από τον ηγέτη του σχολείου, το σύλλογο διδασκόντων και τους γονείς, κατέφυγε στο σχεδιασμό ενός Π.Π για αυτούς τους μαθητές, με στόχο την κατανόηση των μαθηματικών εννοιών, την επίλυση προβλημάτων και κατ' επέκταση τη βελτίωση των επιδόσεών τους.

Ο μαθηματικός έχει επιμορφωθεί σε θέματα που αφορούν στρατηγικές βελτίωσης και ανάπτυξης Π.Π που λαμβάνουν υπόψη το θεωρητικό υπόβαθρο των παραγόντων που αφορούν το

ΔΜΕΑ στο επίπεδο της τάξης. Στο πλαίσιο του θεσμού της πρόσθετης διδακτικής στήριξης, το πρόγραμμα ορίστηκε να έχει ετήσια διάρκεια και να πραγματοποιείται δύο φορές την εβδομάδα μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου και να ολοκληρώνεται σε μία διδακτική ώρα.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται το Π.Π, βάσει των οκτώ παραγόντων του ΔΜΕΑ στο επίπεδο της τάξης, όπου εκεί εντοπίστηκε το πρόβλημα, λαμβάνοντας υπόψη ότι το μοντέλο αυτό αναφέρεται σε διδακτικές δεξιότητες ανεξάρτητα από τη μέθοδο διδασκαλίας που κανείς χρησιμοποιεί (Kyriakides & Creemers & Antoniou & Demetriou, 2010).

Προσανατολισμός

Ο παράγοντας προσανατολισμός αναφέρεται στις δραστηριότητες που χρειάζεται να πραγματοποιηθούν ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν το λόγο για τον οποίο διδάσκονται συγκεκριμένες μαθηματικές ενότητες. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν, κατά τη διδασκαλία του χρησιμοποιεί με σαφήνεια δραστηριότητες που άπτονται της καθημερινότητας των μαθητών και τους προκαλεί να αναγνωρίσουν το λόγο για τον οποίο γίνεται μια δραστηριότητα μέσα στην τάξη. Παράλληλα, ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα, διαφοροποιώντας κάθε φορά τους στόχους, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, ώστε οι δραστηριότητες αυτές αφενός μεν να αποκτήσουν νόημα αφετέρου δε να αισθανθούν οι μαθητές ότι τα μαθηματικά συναντώνται στην καθημερινότητά τους (Houtveen & Van de Grift & Creemers, 2004). Για παράδειγμα, η δραστηριότητα 1 που αναφέρεται στο παράρτημα, χρησιμοποιήθηκε από τον μαθηματικό ώστε να τους εισάγει στην έννοια του Πυθαγορείου θεωρήματος και η οποία συνδέεται με τον περιβάλλοντα χώρο του σχολείου τους (Kynigos & Argyris, 2004). Στη συνέχεια, ακολουθεί συζήτηση με τους μαθητές για τους λόγους που διδάσκονται συγκεκριμένες μαθηματικές ενότητες ώστε να γίνει δεκτό ό,τι αναφέρει κάθε παιδί.

Δόμηση

Η δόμηση αφορά στη διασύνδεση των μαθημάτων και πραγματοποιείται τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος της διδακτικής ώρας ξεκινώντας με αναφορά στους στόχους του μαθήματος. Συνίσταται επίσης ο εντοπισμός των κύριων σημείων/ιδεών της κάθε ενότητας που διδάσκεται. Επιπρόσθετα, χρειάζεται σταδιακή αύξηση του βαθμού δυσκολίας των ερωτήσεων και των δραστηριοτήτων που απευθύνει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές. Τελικά, πραγματοποιείται μια ανακεφαλαίωση των εννοιών που διδάχθηκαν και επαναπροσδιορίζονται οι στόχοι που ετέθησαν (Rosenshine & Stevens, 1986).

Ακολουθώντας τις παραπάνω γενικές αρχές ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί απλή, σαφή και κατανοητή γλώσσα κατά την παράδοση του μαθήματος ώστε να γίνεται αντιληπτή απ' όλους τους μαθητές. Επίσης, συνδέει τις δραστηριότητες που ζητά από τους μαθητές του να πραγματοποιήσουν, με τις προηγούμενες, ακολουθώντας μια διαβαθμιστική πορεία και «κτίζει» πάνω στις ιδέες τους τα επόμενα βήματα της διδασκαλίας. Οι δραστηριότητες αυτές εξετάζουν απλές εισαγωγικές έννοιες, όπως για παράδειγμα η δραστηριότητα 2 στο παράρτημα. Στη δραστηριότητα αυτή ζητείται αρχικά να αναγνωρίσουν οι μαθητές ποιο τρίγωνο είναι ορθογώνιο, ώστε να γίνει αργότερα εισαγωγή στην έννοια του Πυθαγορείου θεωρήματος το οποίο ισχύει μόνο σε ορθογώνια τρίγωνα. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός ανακεφαλαιώνει/υπενθυμίζει

γεωμετρικές έννοιες που έχουν διδαχθεί οι μαθητές σε προηγούμενες ενότητες και θα τις χρειαστούν σε επόμενες. Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τις δραστηριότητες που οργανώνει, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών του. Ειδικά, για μαθητές με χαμηλό ΚΟΕ, λαμβάνει υπόψη του ότι χρειάζονται περισσότερη καθοδήγηση και ενθάρρυνση σε κάθε δραστηριότητα (Κυριακίδης, Χαραλάμπους & Παναγιώτου, 2012).

Μοντελοποίηση της διδασκαλίας

Με την μοντελοποίηση ενθαρρύνονται οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν και να παρουσιάσουν τις στρατηγικές που ανέπτυξαν. Η μοντελοποίηση, η οποία ενδείκνυται στις θετικές επιστήμες, συντελεί στην βαθύτερη κατανόηση των μαθηματικών εννοιών και όχι στη στείρα απομνημόνευσή τους καθώς οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες και οργανώνουν τη μάθησή τους μέσω της ενεργούς εμπλοκής τους (αυτορρύθμιση) (Vosniadou, 1994).

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της μοντελοποίησης, ο εκπαιδευτικός πραγματοποιεί δραστηριότητες που αφορούν σε προβλήματα διαφόρων ενοτήτων από το πεδίο των μαθηματικών ώστε να ωθήσει τους μαθητές στην ανακάλυψη του τρόπου προσέγγισης και λύσης του προβλήματος. Ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει, όπου χρειάζεται, με την σαφή παρουσίαση μιας στρατηγικής επίλυσης και στη συνέχεια εμπλέκει τους μαθητές του ωθώντας τους στην επεξήγησή της. Σε κάθε περίπτωση, ο μαθηματικός επιλέγει στρατηγικές που εξυπηρετούν τις ανάγκες των μαθητών του λόγω του χαμηλού ΚΟΕ.

Εμπέδωση και εφαρμογή των γνώσεων που διδάχτηκαν

Χρειάζεται να δίνεται έμφαση στην άμεση εξάσκηση των ενοτήτων που διδάχτηκαν οι μαθητές ώστε να εφαρμοστεί η νέα γνώση. Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί φύλλα εργασίας που ελέγχουν τις γνώσεις που απόκτησαν οι μαθητές στις έννοιες που διδάχτηκαν, χωρίζοντας τους σε μικρές ομάδες εργασίας. Επειδή οι μαθητές έχουν χαμηλό ΚΟΕ, ο μαθηματικός κατασκεύασε προβλήματα που συνδέονται με την καθημερινότητα, όπως η Δραστηριότητα 3 του παραρτήματος. Ταυτόχρονα, με το πέρας κάθε εμπεδωτικής δραστηριότητας, ο μαθηματικός ανατροφοδοτεί και επιβραβεύει λεκτικά τους μαθητές του ώστε να τονώσει την αυτοεκτίμησή τους.

Υποβολή ερωτήσεων

Ο εκπαιδευτικός θέτει πολλές ερωτήσεις ανάκλησης γνώσεων και επεξήγησης μιας διαδικασίας, με τις οποίες επιχειρεί να εμπλέξει και τους 15 μαθητές στη συζήτηση της τάξης. Οι ερωτήσεις αυτές είναι διατυπωμένες με σαφήνεια και ο βαθμός δυσκολίας τους λαμβάνει υπόψη το χαμηλό επίπεδο των μαθητών. Επιπλέον, δίνει τον απαραίτητο χρόνο σκέψης στους μαθητές του διαφοροποιώντας κάθε φορά το χρόνο παύσης του ανάλογα με το επίπεδο δυσκολίας της ερώτησης που έχει θέσει. Επίσης, εντάσσει τις απαντήσεις των μαθητών στη ροή του μαθήματος ώστε να διαφαίνεται η σημασία που αποδίδεται στη συμμετοχή των παιδιών και δίνει την απαραίτητη ανατροφοδότηση. Με τις κατάλληλες ερωτήσεις διερευνά τη γνώμη των μαθητών, διευκολύνει την κατανόηση και τους προτρέπει σε σύνθεση και έρευνα (Gray, Hopkins, Reynolds, Wilcox, Farrell, & Jesson, 1999).

Αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου

Ο εκπαιδευτικός οργανώνει και διαχειρίζεται την τάξη του με τέτοιο τρόπο ώστε να αυξήσει στον ανώτατο βαθμό την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Creemers & Reezigt, 1996). Λαμβάνει υπόψη του ότι, μια διάσταση που καθορίζει την αποτελεσματική διδασκαλία, είναι ο χρόνος εμπλοκής των μαθητών με ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, ώστε να μην υπάρχουν κενά στη διδασκαλία του (off-task) και να επαρκεί ο διδακτικός χρόνος των 45 λεπτών. Χρήσιμο είναι να υπάρχει τόσο ένας βραχυπρόθεσμος προγραμματισμός (π.χ. στο μάθημα της ημέρας) όσο και ένας μακροπρόθεσμος (π.χ. ενότητες μαθηματικών που θα διδαχθούν) (Houtveen et al, 2004).

Με βάση τις παραπάνω θεωρητικές πτυχές, ο εκπαιδευτικός καταρτίζει ένα πρόχειρο πλάνο κατανομής του χρόνου διδασκαλίας όπως παρουσιάζεται στο παράρτημα, χρησιμοποιώντας διάφορες μεθόδους προσέγγισης (ομαδική, συνεργατική, διερευνητική) και παρέχοντας ταυτόχρονα και εξατομικευμένη βοήθεια, όπου κρίνει ότι χρειάζεται.

Περιβάλλον μάθησης στην τάξη

Σύμφωνα με τους Muijs και Reynolds (2000), το κλίμα της τάξης κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών αποτελεί ίσως τον σημαντικότερο παράγοντα αποτελεσματικότητας. Το ΔΜΕΑ επικεντρώνεται σε 5 στοιχεία της τάξης ως περιβάλλον μάθησης: Αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού- μαθητή και μαθητή- μαθητή, αντιμετώπιση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, συναγωνισμό μεταξύ των μαθητών και ακαταστασία της τάξης (Κυριακίδης & Παναγιώτου, χ.χ.).

Ο μαθηματικός, προκειμένου να διασφαλίσει την ενασχόληση των μαθητών με δραστηριότητες που αφορούν στο μάθημα χρησιμοποιεί διαφορετικές τεχνικές προσέγγισης, επιδιώκοντας την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή και μαθητή-μαθητή, παρέχοντας εξατομικευμένη βοήθεια και καθοδήγηση και προλαμβάνοντας ή/και αντιμετωπίζοντας διαρροές και απειθαρχία, θεσπίζοντας κανόνες σε συνεργασία με τους μαθητές, που αναρτώνται σε εμφανές σημείο της τάξης και αποτελούν το συμβόλαιο δέσμευσής τους.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μάθησης και είναι ένα από τα αποτελεσματικότερα εκπαιδευτικά εργαλεία για την προαγωγή και τη βελτίωσή της (Kyriakides & Creemers, 2008). Η διαδικασία αυτή γίνεται με επιλογή κατάλληλων τεχνικών για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις γνώσεις που απέκτησαν οι μαθητές. Ακολουθεί ανάλυση των δεδομένων αυτών ώστε να προσδιοριστούν οι ανάγκες των μαθητών και να παρουσιαστούν τόσο σε αυτούς όσο και στους γονείς και το σχολείο. Τελικά, χρειάζεται και ο εκπαιδευτικός να αξιολογήσει τις δικές του πρακτικές ώστε να τις αναπροσαρμόσει όπου χρειάζεται προκειμένου να βελτιώσει το διδακτικό του έργο.

Ο εκπαιδευτικός, εφαρμόζοντας το Π.Π, δίνει έμφαση στην αρχική, την τελική και τη διαμορφωτική αξιολόγηση, χρησιμοποιώντας ποικίλα και ποιοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων όπως τα τεστ, τις ερωτήσεις, την παρατήρηση, τις ΤΠΕ αλλά και ερωτηματολόγια που δίνει στους μαθητές και ζητά τη δική του αξιολόγηση. Η δομή της αξιολόγησης που εφαρμόζει ο

εκπαιδευτικός αναπτύσσεται στο παράρτημα. Με τον τρόπο αυτό βελτιώνει την ποιότητα μάθησης των μαθητών του, εντοπίζοντας τις ελλείψεις και ανατροφοδοτώντας τους με τα κατάλληλα εργαλεία. Επιπλέον, ελέγχει αν το Π.Π που εφαρμόζει από την αρχή της χρονιάς έχει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, αφού το τελικό ζητούμενο είναι να καταφέρουν οι μαθητές να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στα μαθηματικά κατανοώντας και λύνοντας τα απαραίτητα προβλήματα της κάθε ενότητας.

Δημιουργία Μηχανισμών Αξιολόγησης της Αποτελεσματικότητας του Παρεμβατικού Προγράμματος

Τα τελευταία χρόνια είναι διεθνώς αναγνωρισμένη η αναγκαιότητα δημιουργίας μηχανισμών αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των Π.Π με επιστημονικώς έγκυρα μέσα και μεθόδους (Δημητρόπουλος, 2010). Η διάρκεια εφαρμογής των προγραμμάτων είναι επίσης εξαιρετικής σημασίας καθώς η χρονική τους έκταση καθορίζει το μέγεθος της επίδρασης των επιχειρούμενων αλλαγών/βελτιώσεων (Δημητρόπουλος, 1999). Επιπλέον, πρέπει να επισημανθεί ο διαμορφωτικός στόχος της αξιολόγησης ώστε να τονιστεί ο τρόπος με τον οποίο τα Π.Π μπορούν να βελτιωθούν αλλά χρειάζεται επίσης να δοθεί έμφαση και στα στοιχεία που θα προκύψουν από την τελική αξιολόγηση του προγράμματος, καθώς αυτά θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό αλλά και το σχολείο να εκτιμήσουν κατά πόσον το πρόγραμμα επέφερε τα επιθυμητά αποτελέσματα (Κυριακίδης et al., 2012).

Στο πλαίσιο αυτό, οι Στυλιανίδης και Πασιαρδής (2015) προτείνουν ένα σύνθετο μοντέλο αξιολόγησης των Π.Π το οποίο περιλαμβάνει: α) αξιολόγηση των θεματικών ενοτήτων και του τρόπου εφαρμογής του Π.Π, β) αξιολόγηση από τους εμπλεκόμενους φορείς (σχολείο, εκπαιδευτικός, γονείς) και τους μαθητές, γ) αρχική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση του Π.Π. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, τα οποία συλλέγονται με ποικίλα εργαλεία όπως ερωτηματολόγια, τεστ, ημερολόγια και παρατήρηση. Η συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων αυτών αποτελεί τη σημαντικότερη πηγή πληροφόρησης και ανατροφοδότησης και αξιοποιούνται στην αναπροσαρμογή του Π.Π όπου κρίνεται απαραίτητο, αλλά και στο σχεδιασμό μελλοντικών παρεμβάσεων (Stufflebeam, 2000).

Για το συγκεκριμένο Π.Π προτείνεται ο διευθυντής του σχολείου με το σχολικό σύμβουλο των μαθηματικών να παρακολουθούν σε τακτά χρονικά διαστήματα τις παραδόσεις του εκπαιδευτικού και να συλλέγουν πληροφορίες. Θα πρέπει βεβαίως ο διευθυντής να εγγυηθεί ότι οι πληροφορίες αυτές θα αξιοποιηθούν για να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες των μαθητών αλλά και του εκπαιδευτικού και επομένως να αναγνωριστεί η σημασία του διαμορφωτικού σκοπού της αξιολόγησης (βελτίωση) και όχι για συγκριτικούς σκοπούς. Για παράδειγμα, αν μετά την αξιολόγηση των δεδομένων διαπιστωθεί μέσα στην τάξη ότι οι μαθητές με χαμηλό ΚΟΕ συνεχίζουν να έχουν μαθησιακές δυσκολίες, τότε θα πρέπει να επανασχεδιαστεί η παρέμβαση. Χρειάζεται επιπλέον να αξιολογηθεί και η ποιότητα των οργάνων συγκέντρωσης δεδομένων δίνοντας έμφαση στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους. Για το λόγο αυτό προτείνεται η τριγωνοποίηση. Τέλος, θα ήταν θεμιτό να ενθαρρυνθούν και οι γονείς να εκφράσουν την άποψή τους για τα αποτελέσματα του Π.Π και να ληφθεί υπόψη η γνώμη τους για μελλοντικούς σχεδιασμούς παρεμβάσεων.

Συμπεράσματα – Εισηγήσεις

Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τόσο από τους ερευνητές της ΕΕΑ όσο και από αυτούς της ΕΒΑ καταδεικνύουν την ανάγκη δημιουργίας θεωρητικών μοντέλων που θα προάγουν την σχολική αποτελεσματικότητα. Το ΔΜΕΑ λειτουργεί ως αρωγός στη σύζευξη αυτών των δύο πεδίων και στην ενίσχυση της θεωρίας σχολικής αποτελεσματικότητας και βελτίωσης αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα ανεύρεσης συσχετίσεων ανάμεσα στα θεωρητικά μοντέλα της έρευνας εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και στη βελτίωση της διδακτικής πράξης, μέσω εμπειρικής τεκμηρίωσης (Κυριακίδης & Δημητρίου, 2012)

Κρίνεται επίσης σκόπιμη η διενέργεια διαχρονικών μελετών, ώστε να διασφαλιστεί η μακροπρόθεσμη αξιοπιστία των αποτελεσμάτων που προσφέρουν τα Π.Π με βάση το ΔΜΕΑ. Επιπρόσθετα, δεν υπάρχουν πολλές έρευνες στον ελλαδικό χώρο που να αναφέρονται στα αποτελέσματα του ΔΜΕΑ στο επίπεδο της τάξης για το μάθημα των μαθηματικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γεγονός που αποτέλεσε και τον σοβαρότερο περιορισμό της παρούσας εργασίας. Προτείνεται επιπλέον οι μελλοντικές έρευνες να εξετάσουν την επίδραση πολιτισμικών παραγόντων (θρησκεία, γλώσσα, καταγωγή) στην αποτελεσματικότητα των Π.Π με βάση το ΔΜΕΑ, με στόχο τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων στο μάθημα των μαθηματικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τέλος, κρίνεται σκόπιμη η ανάπτυξη πληρέστερων και εγκυρότερων μηχανισμών διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης των Π.Π στο επίπεδο της τάξης καθώς θα βοηθήσει τόσο στην αναγνώριση προτεραιοτήτων για βελτίωση όσο και στο σχεδιασμό νέων Π.Π σε ευνοϊκότερη βάση. Η έλλειψη αυτών των μηχανισμών αποτέλεσε τον δεύτερο ουσιαστικό περιορισμό της εργασίας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Antoniou, P., & Kyriakides, L. (2011). The impact of a dynamic approach to professional development on teacher instruction and student learning: results from an experimental study. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 291-311
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2010α). Using the dynamic model to develop an evidence-based and theory-driven approach to school improvement. *Irish Educational Studies*, 29 (1), 5-23.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2010β). Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 409-427.
- Creemers, B.P.M., & Reezigt, G. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(3), 197-228

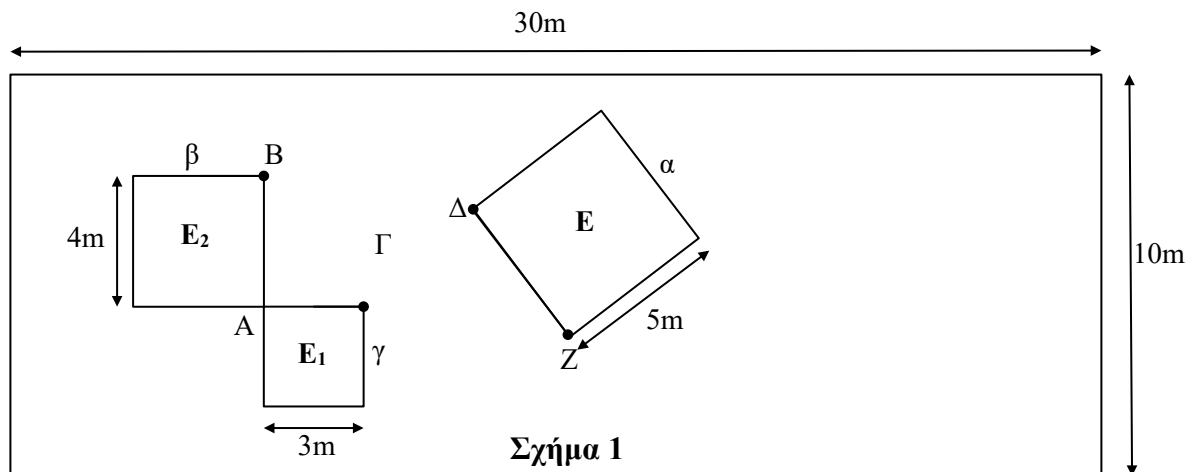
- Dimitropoulos, E.G. (2010). *Ekpaideftiki axiologisi: I axiologisi tis ekpaidefsis kai tou ekpaideftikou ergou*. Athina: Grigoris.
- Dimitropoulos, E.G. (1999). *Axiologisi programmaton ekpaidefsis kai katartisis*. Athina: Grigoris.
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S., & Jesson, D. (1999). *Improving schools: Performance and potential*. Buckingham, UK: Open University Press
- Houtveen, A. A. M., Van de Grift, W. J. C. M., & Creemers, B. P. M. (2004). Effective school improvement in mathematics. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 337-376.
- Kyriakidis, L., & Antoniou, P. (2012). Theoritika montela ekpaideftikis apotelesmatikotitas: Metrisi scholikis apotelesmatikotitas. Sto P. Pasiardis (Epim.), *EPA71K: Diacheirisi allagis, scholiki apotelesmatikotita kai stratigikos schediasmos - Tomos I: Diacheirisi allagis, scholiki apotelesmatikotita kai veltiosi* (ss. 342-399). Lefkosia: Anoikto Panepistimio Kyprou.
- Kyriakidis, L., & Dimitriou, D. (2012). I erevna gia ti veltiosi tis scholikis apotelesmatikotitas. Sto P. Pasiardis (Epim.), *EPA71K: Diacheirisi allagis, scholiki apotelesmatikotita kai stratigikos schediasmos - Tomos I: Diacheirisi allagis, scholiki apotelesmatikotita kai veltiosi* (ss. 400-441). Lefkosia: Anoikto Panepistimio Kyprou.
- Kyriakidis, L., & Panagiotou, A. (ch.ch.). *Anaptyxi programmaton veltiosis tis scholikis apotelesmatikotitas: mia dynamiki prosengisi*. Anaktithike apo http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-36-01/45-d1-kyriakidis?showall=1
- Kyriakidis, L., Charalampous, E., & Panagiotou, A. (2012). *Encheiridio gia tin anaptyxi schediou drasis gia proothisi tis poiotitas kai tis isotitas sta scholeia*. Encheiridio tou erevnikou programmatos «Proothontas tin isotita kai tin poiotita stin ekpaidefsi: anaptyxi, efarmogi kai axiologisi paremvatikou programmatos gia parocho ison ekpaideftikon efkairion se olous tous mathites» Lefkosia: Panepistimio Kyprou.
- Kynigos, C., & Argyris, M. (2004). Teacher beliefs and practices formed during an innovation with computer-based exploratory mathematics in the classroom. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(3), 247-273
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Antoniou, P., & Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies for school factors: Implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807-830.

- Kyriakides, L., & Creemers, B. P. (2008). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom-level factors upon student achievement: A study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 183-205.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2000). School Effectiveness and Teacher Effectiveness in Mathematics: Some preliminary Findings from the Evaluation of the Mathematics Enhancement Programme (Primary). *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 273-303.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C. & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25 (2), 257-281
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions, In M. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Stylianidis, M. & Pasiardis, P. (2015). *Enallaktikes prosengiseis – Montela stin axiologisi programmaton*. Sto P. Pasiardis (Epim.), *Axiologisi programmaton & prosopikou stin ek-paidefsi* (ss.63-102). Athina: ION.
- Stufflebeam, D.L. (2000). Lessons in contracting for evaluations. *American Journal of Evaluation*, 21(3), 293-314.
- Vosniadou, S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and instruction*, 4(1), 45-69.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Δραστηριότητα 1

Δύο τμήματα της Γ Γυμνασίου χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και ανέλαβαν να ομορφύνουν την αυλή του σχολείου τους. Η αυλή έχει σχήμα ορθογωνίου παραλληλογράμμου, με διαστάσεις 30m και 10m. Αποφάσισαν να σχεδιάσουν και να βάψουν εσωτερικά, τρία τετράγωνα. Το πρώτο με πλευρά $\alpha = 5\text{m}$, το δεύτερο με πλευρά $\beta = 4\text{m}$ και το τρίτο με πλευρά $\gamma = 3\text{m}$. (σχήμα 1).



Ο διευθυντής τους έδωσε δύο κουτιά χρώμα, 5 κιλών το καθένα, λέγοντας τα εξής:

Οι οδηγίες στο κουτί γράφουν πως 1 κιλό χρώμα καλύπτει 5 m^2 .

Η πρώτη ομάδα θα πάρει ένα κουτί και θα βάψει το μεγάλο τετράγωνο και η δεύτερη ομάδα θα πάρει το άλλο κουτί για να βάψει τα δύο μικρότερα τετράγωνα.

Η δεύτερη ομάδα διαφώνησε, θεωρώντας πως το χρώμα είναι λίγο για δύο τετράγωνα και η δική τους δουλειά περισσότερη.

1η ενέργεια: Ας ελέγξουμε αν φτάνει το χρώμα.

Πόσα m^2 μπορεί να βάψει κάποιος με ένα κουτί;.....
Υπολογίστε το εμβαδό (E_1) του τετραγώνου πλευράς 3m.

.....

Υπολογίστε το εμβαδό (E_2) του τετραγώνου πλευράς 4m.

.....

Υπολογίστε το άθροισμα $E_1 + E_2$

.....

Φτάνει ένα κουτί χρώμα για να καλύψουν και τα δύο τετράγωνα;.....

2η ενέργεια: Ας ελέγξουμε ποιος έχει περισσότερη δουλειά.

Υπολογίστε το εμβαδό (E) του τετραγώνου πλευράς 5m.

.....

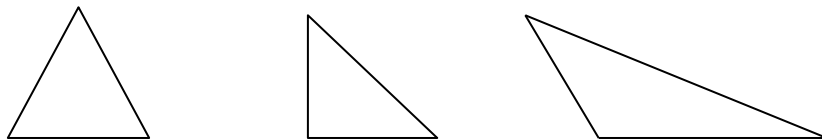
Σημειώστε τη σωστή απάντηση

α) $E = E_1 + E_2$ β) $E > E_1 + E_2$ γ) $E < E_1 + E_2$

Ποιος έβαψε περισσότερο;.....

Δραστηριότητα 2

Ποιο από τα παρακάτω τρίγωνα είναι ορθογώνιο;



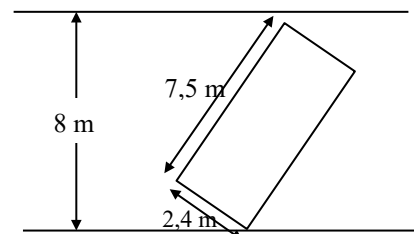
Τι χαρακτηριστικό έχει ένα ορθογώνιο τρίγωνο;

Μπορείτε και εσείς να κατασκευάσετε ένα ορθογώνιο τρίγωνο;

Δραστηριότητα 3

Στο διπλανό σχήμα παρουσιάζεται ένα δωμάτιο με ύψος 8 m. Είναι δυνατόν να σηκώσετε όρθια μια βιβλιοθήκη της οποίας το πλάτος είναι 2,4 m και το ύψος 7,5 m;

Να δικαιολογήσετε την απάντησή σας.



Πλάνο κατανομής χρόνου διδασκαλίας

- 5 λεπτά με ερωτήσεις ανάκλησης γνώσεων.
- 5 λεπτά στην παρουσίαση της νέας μαθηματικής έννοιας με συμμετοχή των μαθητών και διανομή φύλλων εργασίας.

- 15 λεπτά στο διαχωρισμό ομάδων και στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην επίλυση των δραστηριοτήτων του φύλλου εργασίας.
- 10 λεπτά στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων των δραστηριοτήτων.
- 10 λεπτά συζήτηση και ανατροφοδότηση.

Δομή αξιολόγησης

Αρχική αξιολόγηση:

- Τι γνωρίζουν οι μαθητές για το αντικείμενο που πρόκειται να διδαχθούν;
- Υπάρχουν έννοιες που είναι δυσνόητες και έχουν παρερμηνευτεί;
- Ποια είναι τα κενά των μαθητών σε βασικές/προαπαιτούμενες γνώσεις;
- Πώς πρέπει να οργανωθεί το μάθημα; (σύνολο τάξης, ομαδικά, ατομικά, ζεύγη μαθητών ανά θρανίο)
- Ποιο πρέπει να είναι το περιεχόμενο ενός αρχικού τεστ ώστε να μπορέσει να συγκριθεί με το τελικό τεστ;

Τελική αξιολόγηση:

Ο εκπαιδευτικός τη διενεργεί ώστε να συγκρίνει την αρχική και την τελική επίδοση της ομάδας των 15 μαθητών και συνεπώς να διαπιστώσει αν έχει υπάρξει πρόοδος στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών και στην επίλυση προβλημάτων.

Ο Κομφούκιος και οι μαθησιακές αρετές

Μητρόπουλος Γεώργιος, Διδάκτορας, Σ.Ε. Π.Ε.70

Περίληψη

Πολύ λίγοι πολιτισμοί στην ιστορία της ανθρωπότητας έχουν ταυτιστεί τόσο απόλυτα με ένα και μόνο ιστορικό πρόσωπο, όπως ταυτίστηκε με τον Κομφούκιο ο πολιτισμός της Κίνας, αλλά και της Άπω Ανατολής γενικότερα. Οι Κινέζοι τον αναγνώρισαν ως ένα «*Δάσκαλο για δέκα χιλιάδες γενιές*» και το πιο τέλειο πρότυπο της εθνικής τους σοφίας. Ποιος όμως ήταν αυτός ο φιλόσοφος, τι προσκόμισε στην εκπαιδευτική πρακτική και πόσο επίκαιρος είναι στις μεταμοντέρνες κοινωνίες μας; Το άρθρο διερευνά την παιδαγωγική φιλοσοφία του μεγάλου Δάσκαλου και τις καινοτόμες για την εποχή του εκπαιδευτικές προτάσεις οι οποίες επιδίωκαν να προωθήσουν την εκπαίδευση ως μέσο ανάπτυξης του νου και καλλιέργειας του χαρακτήρα. Επιπλέον εξετάζει τις μαθησιακές αρετές που οφείλουν να έχουν όσοι ενστερνίζονται τις ιδέες του στοχαστή και παιδαγωγού με σκοπό τη γνωστική και την πνευματική τους καλλιέργεια, καθώς και την αkéραιη ηθική συγκρότηση των μαθητικών χαρακτήρων.

Λέξεις-Κλειδιά: Κίνα, Κομφούκιος, εκπαίδευση, μαθησιακές αρετές.

Ο άνθρωπος

Κομφούκιος είναι το εκλατινισμένο όνομα του Κινέζου στοχαστή Κόνγκ Φου / Kong Qiu, όπου το Κόνγκ ήταν το οικογενειακό του όνομα και το Φου το μικρό. Είναι συχνά γνωστός και ως Κόνγκ Φου Τζι / Kong Fuzi, με το Φου Τζι να σημαίνει «*Κύριος / Δάσκαλος*» (Μου, 2009:32). Ο Κομφούκιος γεννήθηκε το 551 π.Χ. από μια φτωχή, παρηκμασμένη αριστοκρατική οικογένεια του Βασιλείου του Λου (Lu), περιοχή της σημερινής επαρχίας Σαντόνγκ / Shandong, της ανατολικής Κίνας (Zehou, 2020:1) Ο πατέρας του υπήρξε χαμηλόβαθμος αξιωματικός του στρατού και αναφέρεται ότι όταν ήταν τριών ετών τον έχασε, χωρίς να γνωρίζει πού αναπαύονταν (Conklin & Lee, 2007:7).

Σε ηλικία 19 ετών παντρεύτηκε και κατόπιν έγινε δημόσιος υπάλληλος του Βασιλείου, στην αρχή ως αποθηκάριος και αργότερα ως έφορος πάρκων και κοπαδιών. Το πρώτο του σχολείο, το ίδρυσε όταν ήταν 30 ετών και σταδιακά απέκτησε φήμη για την σπουδή του στις «*τελετουργίες*», διδαχές για τον τρόπο του βίου (Yuanxiang, 2014:16). Στη συνέχεια χρησιμοποίησε το κύρος του για να αποκτήσει πρόσβαση στην πολιτική αρένα, ενεργώντας ως σύμβουλος, όχι μόνο των ευγενών του Βασιλείου, αλλά και γειτονικών περιοχών (Yasushi, 1992:6).

Σε ηλικία 50 ετών έγινε αξιωματούχος και για περίπου ένα χρόνο ανέλαβε το αξίωμα του υπουργού Δικαιοσύνης. Κατά τη διάρκεια της θητείας του οργάνωσε εκστρατεία αποδυνάμωσης των ισχυρών οικογενειών του Βασιλείου με τη βοήθεια τριών αριστοκρατικών φατριών. Η εκστρατεία απέτυχε και έχασε τη θέση του με αποτέλεσμα να

αναγκαστεί να ζήσει ως πολιτικός εξόριστος για δεκατέσσερα χρόνια (Jingpan, 1990:12). Κατόπιν ένας από τους πρώην μαθητές του, που ήταν υψηλόβαθμος αξιωματούχος τον βοήθησε να εγκατασταθεί ξανά στο Λου (Schuman, 2015:31). Τα επόμενα πέντε χρόνια, μέχρι το θάνατό του, ήταν τα πιο παραγωγικά για το έργο και το σχολείο του. Έφυγε από τη ζωή σε ηλικία 73 ετών, το 479 π.Χ., έχοντας διδάξει στο ιδιωτικό του σχολείο πάνω από 3.000 μαθητές (Xiaohuan, 2002:8).

Η παιδαγωγική του φιλοσοφία

Ο Κομφούκιος έζησε σε μια περίοδο έντονων πολιτικών αναταραχών και εμφύλιων σπαραγμών, την εποχή της δυναστείας των Ανατολικών Τζόου / Zhou (770– 221 π.Χ.) (Weizheng, 1992:6). Με βάση την έρευνά του για το παρελθόν και τις παρατηρήσεις του για το παρόν, ανέπτυξε μια φιλοσοφία που έδινε έμφαση στη συμπόνια και τον σεβασμό σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας, προωθώντας την εκπαίδευση ως μέσο ανάπτυξης του νου και καλλιέργειας του χαρακτήρα (Ebrey & Walthall & Palais, 2009:26). Ήλπιζε ότι ένας ηγεμόνας θα υιοθετούσε τη δική του προσέγγιση της κοινωνικής και πολιτικής ηθικής με σκοπό να επαναφέρει την αρμονία και την ειρήνη (McArthur, 2011:1).

Η ιδανική πολιτεία του δεν ήταν μελλοντική αλλά παρελθοντική και ταυτίζονταν με την πρώιμη φάση της κυριαρχίας των Τζόου, 500 χρόνια νωρίτερα. Τότε θεωρούσε ότι κυβερνούσαν άνθρωποι καλλιεργημένοι και ενάρετοι που πέτυχαν να δημιουργήσουν έναν καλύτερο κόσμο γύρω τους (Burgan, 2009:11). *«Παλιά οι άνθρωποι μελετούσαν για να βελτιώσουν τον εαυτό τους, σήμερα για να εντυπωσιάσουν τους άλλους / 14.25»*, ανέφερε (Watson, 2011:100). Θεμέλιο για την οικοδόμηση της άριστης πολιτείας του έθεσε την εκπαίδευση η οποία πίστευε ότι είχε τη δύναμη να μεταβάλει τον άνθρωπο και να μετασχηματίσει την κοινωνία (Αβραμίδου, 2011:269).

Η φιλοσοφία και οι εκπαιδευτικές του ιδέες καταγράφονται σε τέσσερα βιβλία: τα Ανάλεκτα / Lunyu, το Βιβλίο του Μέγγιου / Mengzi, τη Μεγάλη Μάθηση / Daxue και το Δόγμα του Μέσου / Zhongyong. Μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, τα τέσσερα κλασικά αυτά βιβλία ήταν μεταξύ των εγχειριδίων για όσους σχεδίαζαν να λάβουν μέρος στις εξετάσεις για την επιλογή αξιωματούχων της Αυτοκρατορικής Αυλής (Shen, 2001:1). Μεταξύ των βιβλίων, τα Ανάλεκτα, μια συλλογή συζητήσεων και ιστοριών που συνέταξαν οι μαθητές του Δάσκαλου μετά τον θάνατό του, περιέχει πολλά από τα σημαντικότερα ρητά του. Το πλείστον των μελετητών συμφωνεί ότι τα Ανάλεκτα είναι τα πιο αξιόπιστα κείμενα για τη σπουδή των ιδεών του και εκεί βρίσκονται και οι βασικές παιδαγωγικές του θέσεις. Οι τελευταίες μπορούν να συνοψιστούν σε τέσσερις βασικές κατευθύνσεις. Εκπαίδευση για όλους χωρίς διακρίσεις, ιδιαίτερο βάρος στα ατομικά χαρακτηριστικά, επικέντρωση στην ηθική αγωγή και αποκλειστικά θεωρητικές γνώσεις (Lai, 2016:22).

Ο Κομφούκιος ήταν από τους πρώτους σε παγκόσμιο επίπεδο στοχαστές που υποστήριξε ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι ανοιχτή σε όλους τους ανθρώπους,

ανεξαρτήτως του περιβάλλοντος στο οποίο διαβιώνουν (Flanagan, 2011:137). Την παραπάνω αρχή του τη στήριζε στο ψυχολογικό θεμέλιο της εκπαιδευτικής του σκέψης, ότι δηλαδή η ανθρώπινη φύση είναι ουδέτερη κατά τη γέννηση, ανεξάρτητα από το οικογενειακό και πολιτισμικό περίγυρο (Yen, 2015:23-4). «*Από τη φύση τους, οι άνθρωποι είναι κοντά ο ένας στον άλλο, τα ήθη τους απομακρύνουν / 17.2*», αναφέρει στα *Ανάλεκτα* (Watson, 2011:120). Λόγω της ουδετερότητας της ανθρώπινης φύσης, ο κοινωνικός χώρος, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ανατροφή των νέων (Rainey, 2010:54). Ιστορείται ότι η μητέρα του σοφού Μέγγιου μετακόμισε τρεις φορές για να βρει το κατάλληλο πλαίσιο για να μεγαλώσει το γιο της (Ware, 1960:11).

«*Διδάσκω χωρίς διακρίσεις / 15.39*», ανέφερε ο Δάσκαλος, που σήμαινε ότι πρόσφερε τις γνώσεις του απλόχερα αδιαφορώντας για κοινωνικές τάξεις, ή φυσικές προικοδοτήσεις (Watson, 2011:110). Το ιδιωτικό του σχολείο παρείχε εκπαίδευση σε νεαρούς αριστοκράτες, καθώς και σε απλούς ανθρώπους, προερχόμενους από ποικίλα κοινωνικά στρώματα (Yen, 2015:23-4).

Η θέση ότι: «*Όσοι διαπρέπουν σε αξιώματα πρέπει να μάθουν. Όσοι εξέχουν στην μάθηση πρέπει να αναλάβουν καθήκοντα / 19.13*» έχει καθοδηγήσει την κινεζική εκπαίδευση για αιώνες (Huang, 1997:180). Προκειμένου να προετοιμαστούν οι πιο ικανοί και ενάρετοι ηγεμόνες, ο Κομφούκιος προώθησε την θέση του λόγιου αξιωματούχου με βάση τα προσόντα και όχι την καταγωγή του. Αυτή η αρχή και η συνακόλουθη θέση του λόγιου υπαλλήλου έγινε η δικαίωση για τις αυτοκρατορικές εξετάσεις που επέλεγαν υπαλλήλους βάσει ατομικών προσόντων, ένα σύστημα που διατηρήθηκε μέχρι το 1905 (Puett & Gross-Loh, 2016:20).

Ο Δάσκαλος έδινε μεγάλη σημασία στα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών του και τους εφοδίαζε με τα κατάλληλα γι' αυτούς είδη εργασιών. «*Σε ανθρώπους άνω του μέσου όρου, μπορείς να μεταδώσεις ανώτερα πράγματα. Σε άτομα κάτω του μέσου όρου, δεν μπορείς να μιλήσεις για τα υψηλά / 6.21*», ανέφερε (Huang, 1997:83). Ο ίδιος προέτρεπε τους μαθητές του να αναλάβουν την πρωτοβουλία στη μάθηση έχοντας θέληση και αφοσίωση. Έδινε επίσης μεγάλη σημασία στα κίνητρα πιστεύοντας ότι αυτά θα παρείχαν την απαραίτητη ενέργεια που χρειαζόνταν κάποιος για να μελετήσει (Jingpan, 1990:391). «*Όποιος δεν φλέγεται από το ζήλο, δεν τον φωτίζω, όποιος δεν πάσχει να εκφραστεί, δεν τον κατατοπίζω. Αν σε κάποιον αποκαλύψω τη μια γωνία και δεν μου επιστρέφει με τις άλλες τρεις, δεν του επαναλάβω το μάθημα / 7.8*», τόνιζε (Waley, 1992:124).

Εκτός από την πνευματική αγωγή, πολύ σημαντικό ρόλο στην κομφουκιανή παιδεία έπαιζε και η ηθική αγωγή (Fairbank & Goldman, 2006:53). Ένας από τους μαθητές του σχολίασε: «*Τέσσερα θέματα δίδασκε ο Δάσκαλος: γράμματα, διαγωγή, ευπείθεια και ειλικρίνεια / 7.24*» (Huang, 1997:91). Η ανθρωπιά αποτελεί την υπέρτατη αρετή και το σύνολο όλων των αρετών που εκδηλώνεται σε πολλές πτυχές του κάθε ανθρώπου (Yongxin, 2015:95). «*Η τέλεια ανθρωπιά πηγάζει από τον εαυτό σου / 12.1*», τόνιζε. Σε

άλλο σημείο ανέφερε: «*ό,τι δεν επιθυμείς για τον εαυτό σου, μην το επιβάλλεις στους άλλους / 12.2*», επισημαίνοντας τη σημασία της ανθρωπιάς στην καθημερινή ζωή και τον τρόπο που θα πρέπει να αντιμετωπίζει κανείς τους υπόλοιπους (Watson, 2011:80).

Όσον αφορά το διδακτικό περιεχόμενο, ο Κομφούκιος έτεινε να αγνοεί την πρακτική γνώση. Ένας από τους μαθητές, ο Φαν Τσι, «*ζήτησε να μελετήσουν τη σπορά*». Ο Κομφούκιος απάντησε: «*Δεν γνωρίζω όσα ξέρει ένας γέρος γεωργός*». Όταν ο Φαν Τσι «*ζήτησε να μελετήσει την κηπουρική*», του είπε: «*Δεν ξέρω όσα γνωρίζει ένας γέρος κηπουρός*». Αφού έφυγε ο Φαν Τσι, Ο Κομφούκιος σχολίασε: «*Τι μικρός άνθρωπος ο Φαν Τσι / 13.4*» (Brooks & Brooks, 1998:99).

Η έμφαση του Κομφούκιου στη μελέτη των θεωρητικών γνώσεων αντί της απόκτησης πρακτικών είχε σημαντική επιρροή στην ιστορία της κινεζικής εκπαίδευσης και πρακτικής (Υαο, 2000:282). Κατά τις αυτοκρατορικές εξετάσεις, οι δοκιμασίες των υποψηφίων στηρίζονταν αποκλειστικά στην αποστήθιση και στην ερμηνεία των κλασικών κειμένων. Εξαιτίας της αποκλειστικής αυτής εστίασης και της παραμέλησης της πρακτικής και επιστημονικής γνώσης, πολλοί θεώρησαν ότι η παράδοση αυτή εμπόδισε την πρόοδο της Κίνας στην επιστήμη και την τεχνολογία μέχρι τον 20^ο αιώνα (Peters, 2015:424).

Οι κομφουκιανές μαθησιακές αρετές

Το πιο χαρακτηριστικό της κομφουκιανής εκπαιδευτικής παράδοσης είναι οι μαθησιακές αρετές που θα πρέπει να έχουν οι μαθητές (Granet, 1992:506). Τα κομφουκιανικά γραπτά αποκαλύπτουν το βασικό σύνολο των μαθησιακών αρετών που θα πρέπει να έχει κάθε μαθητής για να αναπτυχθεί και να ασκηθεί στη μάθηση. Από τις διδαχές του Κομφούκιου συνάγονται επτά βασικές μαθησιακές αρετές: η ειλικρίνεια, η εργατικότητα, η αντοχή στις κακουχίες, η επιμονή, η συγκέντρωση, ο σεβασμός στους δασκάλους και η ταπεινοφροσύνη (Li, 2012:49). Οι παραπάνω θεωρούνται θεμελιώδεις για δύο λόγους. Κατά πρώτο δηλώνουν τις προσωπικές ιδιότητες και διαθέσεις που θεωρούνται εξαιρετικά θετικές και επιθυμητές για τον κάθε μαθητή. Κατά δεύτερο γονείς, εκπαιδευτικοί, αλλά και γενικότερα όλη η κοινωνία καταβάλουν συντονισμένες προσπάθειες για να καλλιεργήσουν αυτές τις αρετές στα παιδιά. Ως εκ τούτου, αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης στην Κίνα, αλλά και γενικότερα της Ανατολικής Ασίας (Lee, 2000:1).

Η ειλικρίνεια / *chengxin* θεωρείται ως η αρχική αρετή για την κομφουκιανή μάθηση και αποτελεί την αμιγή και αυθεντική δέσμευση κάποιου με το πιστεύω του που έχει ως στόχο τη μάθηση (Crehan, 2019:209). Ένα παράδειγμα μπορεί να επεξηγήσει καλύτερα την έννοια. Ένας μαθητής ταξίδευε από τον νότο για να συναντήσει τον δάσκαλό του που έμενε στον βορά. Μια κρύα χειμωνιάτικη μέρα, ο μαθητής ταξίδευε μαζί με έναν φίλο του και όταν έφτασαν συνειδητοποίησαν ότι ο δάσκαλος κοιμόταν. Ο μαθητής αποφάσισε να περιμένει έξω, ενώ άρχισε να χιονίζει. Ο φίλος του δεν μπορούσε να αντέξει το κρύο και τον παρακάλεσε να ξυπνήσει τον δάσκαλο, ο μαθητής

όμως επέμενε να περιμένει. Όταν ο δάσκαλος ξύπνησε, είδε και τους δύο καλυμμένους από το χιόνι. Ο δάσκαλος συγκινήθηκε βαθιά από την ειλικρίνεια των δύο μαθητών του (Li, 2012:49).

Η δεύτερη αρετή είναι η επιμέλεια / qínfēn που παροτρύνει τον μαθητή σε μια ευθεία υπόσχεση και μια πορεία δράσης ώστε το καθήκον του να τηρηθεί (Yao, 2000:283). Η επιμέλεια απαιτεί να καταβάλλει κανείς τον εαυτό του και να αντισταθεί σε κάθε πειρασμό που θα τον απομακρύνει από το μονοπάτι ή απλά θα του σταθεί εμπόδιο. Βασίζεται στη σταθερή σπουδή των γραμμάτων, τονίζοντας τον πολύ χρόνο που θα πρέπει να ξοδέψει κάποιος για τη μάθηση (Κομφούκιος, 1852:21).

Η αντοχή στις κακουχίες / keku είναι η τρίτη αρετή που εστιάζει στην υπέρβαση των δυσκολιών που είναι βέβαιο ότι θα συναντήσει κανείς κατά τη διάρκεια των μελετών του. Οι δυσκολίες μπορεί να ταυτίζονται με την ανεπάρκεια πόρων για μάθηση (φτώχεια) ή και την έλλειψη χρόνου για σπουδές, καθώς μπορεί κάποιος να πρέπει να εργαστεί σκληρά για να μπορέσει να ζήσει. Ένας μαθητής πιθανόν επίσης να αντιμετωπίσει διανοητικές δυσκολίες όπως τη μη κατανόηση εννοιών ή την έλλειψη ικανοτήτων (Κομφούκιος, 1852:21). Ωστόσο, καμία δυσκολία, ανεξαρτήτως τύπου και έντασης, δεν αποτελεί αιτία εγκατάλειψης της προσπάθειας. Αντίθετα, χρειάζεται κανείς να αναπτύξει την αρετή keku, ώστε να αναγνωρίζει τις κακουχίες ως ένα εγγενές μέρος της μάθησης, βρίσκοντας τρόπους υπέρβασης (Crehan, 2019:208).

Στην κομφουκιανική παράδοση υπάρχουν πολλές ιστορίες που δείχνουν την αντοχή στις κακουχίες για τη χαρά της μάθησης. Για παράδειγμα, ο Kuang Heng, σπουδαίος συγγραφέας και Πρωθυπουργός της δυναστείας των Χαν, στα παιδικά του χρόνια ήταν πολύ φτωχός. Η οικογένειά του δεν μπορούσε να του παρέχει φως τη νύχτα για να μελετά. Αυτός λοιπόν άνοιξε μια τρύπα στον τοίχο για να διαβάσει από το φως του γείτονα. Η ιστορία του είναι γνωστή με τη ρήση: «*Σμιλεύοντας μια τρύπα στον τοίχο για να δανειστώ το φως του γείτονα*» και έχει εμπνεύσει χιλιάδες μαθητές. Οι κομφουκιανοί μαθητές όχι μόνο δεν φοβούνται τις κακουχίες, αλλά είναι περήφανοι που τις αντιμετωπίζουν για χάρη της μάθησης και της μελέτης (Crehan, 2019:208).

Η επιμονή / hengxín αφορά το πείσμα για μάθηση, τονίζοντας την πεποίθηση ότι η μάθηση είναι μια μακρά και σταδιακή διαδικασία που πρέπει να ακολουθήσει κάποιος για να φτάσει στην αρετή, καθώς και το ότι το μονοπάτι είναι γεμάτο εμπόδια και περυσπασμούς, κάτι που απαιτεί να είναι κανείς γερά προσηλωμένος στην όλη μαθησιακή διαδικασία. Ο Ραν Γιό / Rān Qiū, μαθητής του Κομφούκιου, παραπονέθηκε ότι δεν είχε αρκετή δύναμη για να ακολουθήσει όλη τη διαδικασία της μελέτης. Ο Κομφούκιος απάντησε: «*Όσοι δεν έχουν τη δύναμη εγκαταλείπουν την προσπάθεια στα μισά του δρόμου. Εσύ όμως έχεις τραβήξει τη δική σου γραμμή πριν ξεκινήσεις* / 6.12» (Lays, 1997:26).

Η πέμπτη αρετή, η συγκέντρωση / zhuanxín, δίνει έμφαση στη μελέτη με συνεπή και εκτεταμένη προσοχή και εστίαση. Περιλαμβάνει επίσης την υπομονή, την προσοχή και

την πληρότητα της μάθησης. Η συγκέντρωση θεωρείται ότι επιτρέπει την πλήρη απορρόφηση του νου στη μελέτη, καθώς η ηρεμία και η αυτοσυγκέντρωση προσφέρουν το ιδανικό πλαίσιο που θεωρείται ευνοϊκό για τη μάθηση (Li, 2012:51).

Ο σεβασμός για τους δασκάλους / zunshi, η έκτη αρετή, εκτιμάται ιδιαίτερα στην κομφουκιανή παράδοση και συνδέεται στενά με την ειλικρίνεια και την ταπεινοφροσύνη (Tobin & Wu & Davidson, 1989:96). Η ανάγκη για σεβασμό πηγάζει από δύο αμοιβαίες πηγές, τον δάσκαλο και τον μαθητή (Cortazzi & Lixian, 2001:118). Ο σεβασμός για τον δάσκαλο κάνει τον μαθητή δεκτικό στις εκπαιδευτικές οδηγίες του, καθώς αυτός παραμερίζει τον εγωισμό του για να αναλάβει μια ειλικρινή δέσμευση για τη μάθηση. Η αποδοχή της θέσης του δασκάλου δεν λαμβάνεται ως κάτι που προκαλεί στον μαθητή χαμηλή αυτοεκτίμηση. Η διδασκαλία παρομοιάζεται με την επίσκεψη κάποιου σε ένα ιερό χώρο. Κανένας δεν προσεγγίζει το χώρο αυτόν με την ιδέα να τον αμφισβητήσει, απλά δεν πηγαίνει (Ivanhoe, 2013:10).

Η δεύτερη πηγή σεβασμού προέρχεται από τον δάσκαλο. Ο τελευταίος δεν νοείται απλά ως διεκπεραιωτής που εκπληρώνει μια συμβατική υποχρέωση, να διδάξει τις γνώσεις του (Tan, 2013:36). Οι δάσκαλοι αποτελούν πρωτίστως ηθικούς οδηγούς και για τον σκοπό αυτό οι ίδιοι πρέπει να ενσαρκώνουν την αυτοκαλλιέργεια, γινόμενοι πρότυπα προς μίμηση για τους μαθητές τους. Ο δάσκαλος αντιμετωπίζει τον μαθητή ως ένα άτομο αξιοσέβαστο με ηθικό και πνευματικό ανάστημα (Taylor, 2005:262).

Ο σεβασμός των μαθητών προς τον δάσκαλο με τη σειρά του λειτουργεί εκπαιδευτικά και για τη δική του συνεχή αυτοκαλλιέργεια. Στην κινεζική παράδοση, η σχέση δασκάλου - μαθητή παρομοιάζεται με αυτή του γονέα - παιδιού (Fairbank & Goldman, 2006:51). Οι δάσκαλοι δεν μεταδίδουν απλώς γνώσεις, αλλά πρέπει επίσης να εξετάζουν την ευημερία των μαθητών τους όπως κάνουν για τα δικά τους παιδιά (LaFleur, 2016:77). Αν κάποιος δεν είναι πρόθυμος να αποδεχθεί τις προσδοκίες των μαθητών και τον ρόλο του δασκάλου-γονέα, δεν πρέπει να αναλαμβάνει την ευθύνη της διδασκαλίας στην κομφουκιανή παράδοση (Li, 2012:52). *«Δεν υπάρχουν μαθητές που να μην μπορούν να διδαχθούν, μόνο δάσκαλοι που δεν μπορούν να διδάξουν καλά»*, αναφέρει μια δημοφιλής κινέζικη παροιμία (Tan, 2013:35).

Η τελευταία μαθησιακή αρετή είναι η ταπεινοφροσύνη / qianxu, η οποία καθοδηγεί κάποιον να θεωρεί τον εαυτό του ως έχων πάντα την ανάγκη για αυτοβελτίωση, ανεξάρτητα από αυτά που έχει επιτύχει στη ζωή (Rushing, 2021:49). *«Ο Ανώτερος Άνθρωπος είναι σεμνός στον λόγο του, αλλά υπερβαίνει στις πράξεις του / 14.29»*, ανέφερε ο Κομφούκιος (Legge, 1999:86). Η ταπεινοφροσύνη θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική όταν κάποιος φτάνει σε ψηλά επίπεδα επιτευγμάτων. *«Ο Δάσκαλος είναι πράος, καλόκαρδος, σεβαστικός, απέριτος, παραχωρητικός γι' αυτό και καταφέρνει να μαθαίνει / 1.10»*, τόνιζε ένας μαθητής του Κομφούκιου (Lays, 1997:4). Σε τέτοιες θέσεις, το φυσικό ανθρώπινο συναίσθημα είναι η υπερηφάνεια. Στην κομφουκιανή παράδοση, ωστόσο, η υπερηφάνεια θεωρείται ως ένα συναίσθημα που μπορεί να αποσπάσει κάποιον από την

αυτοβελτίωση. Η ταπεινοφροσύνη εμποδίζει επίσης να αποφεύγονται προβλήματα αλαζονείας (McLeod. 2021:247).

Η ταπεινοφροσύνη δίνει επιπλέον τη δυνατότητα να μάθει κάποιος από τον οποιονδήποτε. Ο ίδιος ο Κομφούκιος έδειξε την ταπεινοφροσύνη του όταν αναγνώρισε τον Xiang Tuo, ένα παιδί θαύμα, ως Μέντορά του, παρά το πολύ νεαρό της ηλικίας, αφού του έθεσε ερωτήματα στα οποία δεν μπορούσε να απαντήσει. Η ταπεινοφροσύνη του Κομφούκιου απέναντι σε αυτόν τον νεαρό δείχνει και το υπόβαθρο της δικής του πνευματικής καλλιέργειας, αποτελώντας παράδειγμα για τους Κινέζους μαθητές (Wells, 1842:102-111). Η ταπεινοφροσύνη δεν θεωρείται προσωπική αδυναμία αλλά σθένος, καθώς τα ταπεινά άτομα είναι πρόθυμα να αυτοεξεταστούν, να παραδεχτούν τις ανεπάρκειές τους και εν τέλει να αυτοβελτιωθούν (Wells, 1842:102-111).

Εν κατακλείδι

Η κεντρική θέση της εκπαίδευσης στον Κομφουκιανισμό μπορεί να συμπυκνωθεί στη φράση: «Εάν ένας ηγεμόνας επιθυμεί να μεταμορφώσει τους ανθρώπους και να τελειοποιήσει τα έθιμά τους, μπορεί μόνο μέσω της εκπαίδευσης» (Tan, 2017:2). Για τον λόγο αυτό, οι Κινέζοι αναγνώρισαν τον Κομφούκιο ως έναν «Δάσκαλο για δέκα χιλιάδες γενιές» (Granet, 1992:500) και το πιο τέλειο πρότυπο για την προώθηση της εθνικής τους σοφίας ανά τον κόσμο (Vickers & Xiaodong, 2017:323). Η κομφουκιανή παιδεία δίνει έμφαση στους γνωστικούς, συναισθηματικούς και συμπεριφορικούς τομείς εκπαίδευσης των μαθητών. Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να εσωτερικεύσουν και να εφαρμόσουν τα περιεχόμενα που μαθαίνουν μέσω της αυτο-καλλιέργειας και της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης (Lynch, 2010:4).

Ο Κομφούκιος υπογραμμίζει την ανάγκη να απολαμβάνουμε και να αγαπάμε τη μάθηση για το καλό της ανθρωπότητας (Tan, 2014:208). Δίνει επίσης έμφαση στην αναζήτηση της χαράς και της αγάπης στη μελέτη, που σημαίνει ότι μαθητές και εκπαιδευτικοί οφείλουν να εκτιμήσουν τον ανθρωπιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Το κομφουκιανικό πλαίσιο απαιτεί τα σχολεία του 21^{ου} αιώνα να (ξανά) σχεδιάσουν τα αναλυτικά τους προγράμματα ώστε να ενθαρρύνουν τους μαθητές να εκτιμήσουν ιδανικά όπως η αλληλοεκτίμηση, η ομορφιά, η απλότητα και η χαρά (Tan, 2014:209). Θεωρείται ότι είναι η μόνη ευκαιρία να απαλλαγούμε από οποιοδήποτε πάλη μεταξύ διαφορετικών παραδόσεων και να αποκτήσουμε μια ειρηνική και ανθρωπιστική προσέγγιση για την κατανόηση του σημερινού κόσμου, παραμερίζοντας αποκλίσεις και αντιπαράθεσεις (Rüsen, 2023:296).

Βιβλιογραφία

- Avramidou, E. (2011). *O sofos vasiliis, zitimata themeliosis stous Platona kai Komfoukio*. Didaktoriki Diatrivi. Thessaloniki: Aristoteleio Panepistimio.
- Brooks, B. & Brooks, T. (1998). *The Analects*. New York: Columbia University.

- Burgan, M. (2009). *Confucius Chinese philosopher and teacher*. Minneapolis: Compass Point Books.
- Conklin, W. & Lee, G. (2007). *Confucius: Chinese Philosopher*. California: Shell Education.
- Crehan, L. (2019). *Fytoria effyias, ena taxidi sta kalytera ekpaideftika systimata tou kosmou*. Irakleio: Panepistimiakes Ekdoseis Kritis.
- Ebrey, P. & Walthall, A. & Palais, J. (2009). *Pre-Modern East Asia: To 1800. A Cultural, Social, and Political History*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Fairbank, J. & Goldman, M. (2006). *China: a new history*. Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Flanagan, F. (2011). *Confucius, the Analects and Western Education*. London: Continuum.
- Granet, M. (1992). *I kineziki skepsi*. Athina: Gnosi.
- Huang, C. (1997). *The Analects of Confucius (Lun Yu). A Literal Translation with an Introduction and Notes*. Oxford: Oxford University Press.
- Ivanhoe, P. (2013). *Confucian reflections: ancient wisdom for modern times*. New York: Routledge.
- Jingpan, C. (1990). *Confucius as a teacher*. Beijing: Foreign Languages Press.
- Komfoukios. (1852). *I Techni tou Koinonikou Viou*. En Athinais. Anaktithike stis 16/03/2024 apo <https://anemi.lib.uoc.gr>
- LaFleur, R-A. (2016). *The Analects of Confucius*. United States of America: The Teaching Company.
- Lai, K. (2016). *An introduction to Chinese philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lays, S. (1997). *The Analects of Confucius*. New York: W.W. Norton.
- Lee, T. (2000). *Education in traditional China: a history*. Leiden: Brill.
- Legge, J. (1999). *The Analects of Confucius*. Springfield: Templegate Publishers.
- Li, J. (2012). *Cultural Foundations of Learning East and West*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lynch, M. (2010). *China from empire to People's Republic 1900-49*. London: Hodder Education.
- McArthur, M. (2011). *Confucius*. London: Quercus.
- McLeod, A. (2021). Humility in early Confucianism, pp. 245-256. Alfano, M. & Lynch, M. & Tanesini, A. (Edit.). *The Routledge Handbook of Philosophy of Humility*. New York: Routledge.
- Mou, B. (2009). *Chinese Philosophy A–Z*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Peters, M. (2015). Socrates and Confucius: The cultural foundations and ethics of learning, PP. 423-427. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 47, N.5.
- Puett, M. & Gross-Loh, C. (2016). *The path. what Chinese philosophers can teach us about the Good Life*. New York: Simon & Schuster.
- Rainey, L. (2010). *Confucius & Confucianism*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Rüsen, J. (2023). Epilogue: Questions, Comments, and Reflections, pp. 295-6. Huang, C. & / John A. Tucker, J. (Edit.). *Confucianism for the Twenty-First Century*. Leiden: Brill.
- Rushing, S. (2021). *The virtues of vulnerability: humility, autonomy, and citizen – subjectivity*. New York: Oxford University Press.
- Schuman, M. (2015). *Confucius*. New York: Perseus Books.
- Shen, J. (2001). *Confucius, 551–479 BCE*, pp. 1-6. Palmer, J. (Edit.). *Fifty major thinkers on education: from Confucius to Dewey*. London: Routledge.
- Tan, C. (2017). Confucianism and education, pp. 1-18. Noblit, G. (Edit.). *Oxford Research Encyclopedia of Education*. New York: Oxford University Press. Ανακτήθηκε στις 16/03/2024 από <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.226>
- Tan, C. (2014). *Confucius*. London: Bloomsbury Publishing.
- Tan, C. (2013). *Learning from Shanghai*. New York: Springer.
- Taylor, R. (2005). *The Illustrated Encyclopedia of Confucianism*. New York: The Rosen Publishing Group.
- Tobin, J. & Wu, D. & Davidson, D. (1989). *Preschool in Three Cultures. Japan, China and the United States*. New Haven: Yale University Press.

- Waley, A. (1992). *Sacred Writings*. New York: Quality Paperback Book Club.
- Wells, W. (1842). *Easy lessons in Chinese*. Macao: The Chinese Repository. Ανακτήθηκε στις 16/03/2024 από <https://curiosity.lib.harvard.edu/chinese-rare-books/catalog/49-990027876380203941>
- Ware, J. (1960). *The Sayings of Mencius*. New York: The new American library.
- Cortazzi, M. & Lixian, J. (2001). Large Classes in China, pp. 115-134. Watkins, D. & Biggs, J. (Edit.). *Teaching the Chinese learner, psychological and pedagogical*. Melbourne: The Australian Council for Educational Research.
- Watson, B. (2011). *The Analects of Confucius*. New York: Columbia University Press.
- Weizheng, Z. (1992). Confucius and Traditional Chinese Education: An Assessment, pp. 3-22. Hayhoe, R. (Edit.). *Education and Modernization. The Chinese Experience*. Oxford: Pergamon Press.
- Xiaohuan, S. (2002). *Education in China, reforms and innovations*. Beijing: China Intercontinental Press.
- Vickers, E. & Xiaodong, Z. (2017). *Education and Society in Post-Mao China*. New York: Routledge.
- Yasushi, I. (1992). *Confucius*. Tokyo: Charles E. Tuttle Company, Inc.
- Yao, X. (2000). *An Introduction to Confucianism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yen, H-C. (2015). Human Nature and Learning in Ancient China, pp. 19-43. Hsu, S. & Wu, Y-Y. (Edit.). *Education as Cultivation in Chinese Culture*. Singapore: Springer.
- Yongxin, Z. (2015). *History of Chinese Ancient Educational Thought*. New York: McGraw Hill.
- Yuanxiang, X. (2014). *Confucius a philosopher for the ages*. China intercontinental press.
- Zehou, L. (2020). *A History of Classical Chinese Thought*. New York: Routledge.

Οι μαθητικές φωνές για τη διαπολιτισμικότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη και τα μεθοδολογικά εργαλεία προώθησής τους

Παπαθεοδώρου Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Η πολιτιστική και φυλετική ποικιλομορφία στις σημερινές τάξεις είναι απόρροια της συνεχούς αυξανόμενης εισροής μεταναστών και προσφύγων, αντανακλώντας τη δυναμική εξέλιξη της σύγχρονης κοινωνίας. Καθώς κάθε εκπαιδευτικός συναντά εμπόδια στην πορεία της εργασίας του σε καθημερινή βάση, είναι αναγκαίο να βελτιωθούν οι πρακτικές του προκειμένου να διαχειριστεί επιτυχώς το σχολικό κλίμα. Για όλους αυτούς τους λόγους, η ερευνητική κοινότητα έχει επικεντρωθεί στη φωνή και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών ως τρόπο εκδημοκρατισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας και προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης στην τάξη. Προς την κατεύθυνση αυτή, είναι σημαντικό να καταγγέλλονται όλες οι μορφές αποκλεισμού και οι φωνές των μαθητών, να λειτουργούν ως εφαλτήριο για την εφαρμογή πολιτικών και διδακτικών παρεμβάσεων που θα ενθαρρύνουν την ένταξη και την ενεργό συμμετοχή τους σε ένα δημοκρατικό, συμπεριληπτικό σχολικό περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς.

Λέξεις-Κλειδιά: πολιτιστική και φυλετική ποικιλομορφία, ενεργός συμμετοχή των μαθητών, εκδημοκρατισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κοινωνική δικαιοσύνη, δημοκρατικό, συμπεριληπτικό σχολείο.

Student voices for interculturalism and social justice and methodological tools for their promotion

Papatheodorou Eleni, Primary Teacher

Abstracts

The cultural and racial diversity in today's classrooms is a result of the ever-increasing influx of immigrants and refugees, reflecting the dynamic evolution of modern society. As every teacher encounters obstacles in the course of their work on a daily basis, it is necessary to improve their practices in order to successfully manage the school climate. For all these reasons, the research community has focused on student voice and active participation to democratize the educational process and promote social justice in the classroom. In this direction, it is important to denounce all forms of exclusion and the voices of students, to act as a springboard for the implementation of political and didactic interventions that will encourage their inclusion and active participation in a democratic, inclusive school environment.

Key-Words: cultural and racial diversity, active student participation, democratization of the educational process, social justice, democratic, inclusive school.

Εισαγωγή

Η παγκοσμιοποίηση και η αυξανόμενη εισροή μεταναστών και προσφύγων έχουν φέρει τη γλωσσική και πολιτιστική πολυμορφία σε πρώτη προτεραιότητα για τη διαχείριση των σημερινών τάξεων, καθώς ανακύπτει μια πληθώρα νέων προβλημάτων για τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο. Ως αποτέλεσμα, κρίνεται αναγκαίο να εξευρεθούν νέοι και πιο αποτελεσματικοί τρόποι για την εδραίωση τύπων εκπαίδευσης, χωρίς αποκλεισμούς προκειμένου να προωθηθεί η κοινωνική δικαιοσύνη στα σημερινά σχολεία και να προαχθεί η ένταξη και η ισάξια συμμετοχή όλων των μαθητών (Lourenco, 2018). Για το σκοπό αυτό, έχουν κατά καιρούς υποβληθεί διάφορες προτάσεις για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών εμποδίων, συμπεριλαμβανομένης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και του συμπεριληπτικού, δημοκρατικού σχολείου.

Η εκπαίδευση για τη βιωσιμότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ειρήνη και την επίλυση συγκρούσεων, την ανάπτυξη, είναι μόνο μερικοί από τους στόχους που εστιάζει και ενσωματώνει η παγκόσμια εκπαίδευση. Ωστόσο, πρωταρχικός σκοπός του προγράμματος είναι να ενσταλάξει στα παιδιά τις αξίες της διαφορετικότητας και της ένταξης, της αυτογνωσίας και της συμμετοχής στα κοινά που είναι απαραίτητα για να ευδοκιμήσουν ως άτομα και ως μέλη μιας παγκόσμιας κοινότητας. Κατά συνέπεια, η ισχυρή αφοσίωση στην κοινωνική δικαιοσύνη αποτελεί προτεραιότητα για την παγκόσμια εκπαίδευση, η οποία ενθαρρύνει τη συμμετοχή σε κοινότητες σε όλες τις κλίμακες (από την τοπική έως την παγκόσμια) και εργάζεται για μια πιο βιώσιμη και ισότιμη κοινωνία. Προκειμένου οι μαθητές να γίνουν μέλη μιας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας και να εργαστούν προς έναν κόσμο πιο δίκαιο, βιώσιμο και χωρίς αποκλεισμούς, ένα παγκόσμιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να τους εξοπλίσει με τις απαραίτητες δεξιότητες (Lourenco, 2018).

Ο Lourenco (2018) υποστηρίζει ότι ο στόχος της διεθνούς εκπαίδευσης είναι να προωθήσει την αμοιβαία κατανόηση και εκτίμηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών από διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα. Δεδομένης της κρισιμότητας της κατάστασης, η παγκόσμια εκπαίδευση, έχει προωθήσει διάφορα προγράμματα όπως οι σπουδές στο εξωτερικό ή άλλες μορφές διεθνούς εκπαίδευσης, ή τα προγράμματα Erasmus που επιτρέπουν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές ανταλλαγές σε χώρες άλλες από την πατρίδα τους. Ανάμεσα στους οργανισμούς που ενθαρρύνουν την παγκόσμια εκπαίδευση, είναι τα Ηνωμένα Έθνη, το Συμβούλιο της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Για τους σκοπούς της ένταξης και της προώθησης της ισάξιας και ενεργούς συμμετοχής όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία, η έννοια της «φωνής των μαθητών» γίνεται ολοένα και πιο κεντρική στα σύγχρονα προγράμματα εκπαίδευσης. Η καθιέρωση νέων εκπαιδευτικών πολιτικών προάγει την ενεργό ακρόαση και αξιολόγηση των απόψεων παιδιών και εφήβων σχετικά με τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις αλληλεπιδράσεις τους και γενικότερα τη συνολική πραγματικότητα του σχολείου. Έτσι, ο εκπαιδευτικός διάλογος μετατρέπεται σε ουσιαστική και παραγωγική συνομιλία, επιτρέποντας σε όλα τα μέρη που εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον να συνεργαστούν για τον εντοπι-

σμό προβλημάτων και τον προσδιορισμό των πιο αποτελεσματικών σχολικών και εκπαιδευτικών μεθόδων. Η τοποθέτηση των μαθητών στο επίκεντρο της σχολικής διαδικασίας τους προσφέρει τη δυνατότητα να επιλέξουν τις διαδικασίες αλλαγής στη σχολική κοινωνία, προς ένα πιο δημοκρατικό πλαίσιο που θα ρυθμίζεται από τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και των ίσων ευκαιριών (Caetano et al., 2020).

Ακολουθώντας, αποτελεί καθήκον όλων των εκπαιδευτικών η ώθηση των μαθητών να μιλήσουν για θέματα που κρίνονται σημαντικά για αυτούς και να εργαστούν σε πλαίσιο συζητήσεων στην τάξη για προβλήματα του πραγματικού κόσμου τους. Δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις δικές τους δυνάμεις αλλά και να γίνουν καλύτεροι πολίτες και πιο ενεργοί συμμετέχοντες στις δημοκρατικές διαδικασίες της κοινωνίας. Έτσι, αναπτύσσουν περισσότερη αυτογνωσία και αυτοπεποίθηση και σχηματίζουν ισχυρότερες σχέσεις εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτές τους (Baroutsis et al., 2016).

Επιπλέον, όταν οι φωνές των μαθητών αναγνωρίζονται, παρακινούνται να καταβάλουν περισσότερη προσπάθεια στην τάξη και να παραμείνουν στη σχολική τους πορεία, καθώς θεωρούν ότι τόσο οι συμμαθητές όσο και οι δάσκαλοί τους εκτιμούν και σέβονται τις σκέψεις και τις ιδέες τους (John & Briel, 2017). Σε αυτή την κατεύθυνση υποδεικνύουν και οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες δηλώνουν ότι ο γόνιμος διάλογος και ο προβληματισμός απαιτούν τη δέσμευση και τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο, εκτιμάται η διαφορετικότητα και ενθαρρύνεται η συνεργατική καινοτομία (Caetano et al., 2020).

Αναμφισβήτητα, λοιπόν, η ιδέα της φωνής των μαθητών ωθεί τη σχολική κοινότητα προς τη δημοκρατία, συμβάλλοντας ώστε οι δάσκαλοι να κατανοήσουν καλύτερα τις προσωπικότητες και τις απόψεις των μαθητών τους. Έτσι, αντιμετωπίζονται πιο αποτελεσματικά τα κακώς κείμενα που επιδρούν στο κλίμα της τάξης και στις σχέσεις των μαθητών (de Ruyter & Sieckelinck, 2023).

Αυτή η μελέτη στοχεύει να ορίσει τη φωνή των μαθητών και να διερευνήσει εάν και σε ποιο βαθμό η ενεργητική ακρόαση ωθεί προς τη διαπολιτισμικότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη στο πλαίσιο του εκδημοκρατισμού της σύγχρονης τάξης. Τέλος, φιλοδοξεί να παρέχει μεθόδους, όπως η συμμετοχή στη σχολική ηγεσία με στόχο την εναρμόνιση του σχολικού κλίματος.

Οι μαθητικές φωνές και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη

Η «φωνή του μαθητή», ορίζεται ως ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές συμμετέχουν στα συστήματα και τις διαδικασίες που επηρεάζουν την εκπαίδευσή τους. Η έννοια της φωνής των μαθητών περιλαμβάνει όχι μόνο το διάλογο κατά τη μαθησιακή διαδικασία στην τάξη αλλά και τη θετική τους ανταπόκριση σε αυτόν (Quaglia Institute for School Voice and Aspirations, 2016).

Στα πλαίσια της μαθητικής φωνής, συμπεριλαμβάνονται οι ιδέες και οι προτάσεις των μαθητών ως προς την οργάνωση της σχολικής διαδικασίας. Ακόμη οι απόψεις ή οι ανησυχίες και οι προοπτικές τους που αφορούν προσωπικά τους θέματα και κοινοποι-

ούνται στους εκπαιδευτικούς. Ανάμεσα στα οργανωτικά θέματα, της σχολικής διαδικασίας που οι μαθητές αρθρώνουν τη φωνή τους ανήκουν η διαχείριση της τάξης, η κατανομή των εκπαιδευτικών πόρων, η επιλογή θεμάτων μελέτης και τα θέματα αξιολόγησης. Η έκφραση των απόψεων των μαθητών για αυτά τα θέματα, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική καθώς τα αποτελέσματα αυτών των αξιολογήσεων ενημερώνουν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και άλλες αποφάσεις πολιτικής (John & Briel, 2017).

Παράλληλα, ο Gordon (2019) διαπίστωσε ότι όταν οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, βιώνουν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής επιτυχίας, αυτοεκτίμησης, συμμετοχής, ενσωμάτωσης και κινήτρων. Επιπλέον, επιδεικνύουν ισχυρότερο αίσθημα ευθύνης, δικαιοσύνης, δέσμευσης και φροντίδας για το σχολείο και τη σχολική κοινότητα στο σύνολό της. Με αυτό τον τρόπο, οι εμπλεκόμενες κοινότητες γίνονται πιο δημοκρατικές, οι πρακτικές στην τάξη βελτιώνονται, το πρόγραμμα σπουδών ενισχύεται, οι σχέσεις εντός και εκτός του σχολείου ενδυναμώνονται, η επίλυση προβλημάτων και η αμοιβαία μάθηση προκύπτουν και ούτω καθεξής. Η ικανότητα των μαθητών να αλλάζουν τα δικά τους πλαίσια από αυτά των δεκτικών ακροατών σε εκείνα των ενεργών παραγόντων που εκφράζουν τις απόψεις τους, ενισχύεται όταν ακούγονται οι φωνές τους και συμμετέχουν ενεργά στο σχολικό περιβάλλον (Caetano et al., 2020).

Κατά συνέπεια, οι μαθητές συμμετέχοντας ενεργά κατακτούν τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, η οποία συμβάλει ώστε να αναπτύξουν ιδιότητες όπως η ανεξαρτησία, η υπευθυνότητα, η δημιουργικότητα, η αναστοχαστικότητα και η κοινωνική ηγεσία. Ενισχύουν επίσης τις επικοινωνιακές, συνεργατικές και συμβουλευτικές τους ικανότητες. Έτσι όχι μόνο ενισχύεται και βελτιώνεται η ακαδημαϊκή τους επιτυχία, αλλά αναπτύσσουν χαρακτηριστικά όπως η αυτοεκτίμηση και η αίσθηση του ανήκειν, τα οποία με τη σειρά τους ενισχύουν την ευθύνη, την κοινωνική δικαιοσύνη, την πίστη και το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το γενικό καλό του σχολείου και της κοινότητας. Για το σκοπό αυτό, η συμμετοχή στη μαθητική ηγεσία, η οποία αποτελεί μία δημοκρατική οντότητα ενθαρρύνει και διευκολύνει την ενεργοποίηση των μαθητών (Caetano et al., 2020).

Ακολούθως, οφέλη από την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και από την ενδυνάμωση της μαθητικής φωνής προκύπτουν για το σύνολο της σχολικής κοινότητας, καθώς τα παιδιά αισθάνονται ότι ακούγονται και συμπεριλαμβάνονται στην τάξη. Η ώθηση των μαθητών να εκφράζουν την άποψή τους και τις ιδέες τους σε αυτούς τους τομείς, συνεπάγεται την ανάληψη από μέρους τους ενός ενεργού και κρίσιμου ρόλου στην κοινωνία, καθώς και την ανάπτυξη χαρακτηριστικών όπως η ανεξαρτησία, η υπευθυνότητα, η δημιουργικότητα, η αυτογνωσία και η κοινωνική ηγεσία αλλά και η επικοινωνία, η συνεργασία και η διαπραγμάτευση (Bourke & Loveridge, 2018; Sharma-Brymer et al., 2018).

Παράλληλα, η μαθητική φωνή συμβάλλει ενεργά στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και του σχολικού κλίματος του σήμερα. Η διαδικασία ενεργούς συμμετοχής

των μαθητών στο συν-σχεδιασμό παιδαγωγικών πρακτικών επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό όταν οι δάσκαλοι ακούν ενεργά τις φωνές τους. Με αυτόν τον τρόπο, μπορούν να εμπλακούν στη διαμόρφωση της πρακτικής του σχολείου και να αναλάβουν την ηγεσία (Caetano et al., 2020).

Καθώς το εκπαιδευτικό έργο, λόγω των εξελισσόμενων συνθηκών της σύγχρονης κοινωνίας, ολοένα και δυσχεραίνει, η συμμετοχή των μαθητών και η ενίσχυση της μαθητικής φωνής, πολλές φορές ενδεχομένως να περιπλέκει ακόμα περισσότερο τα απαιτούμενα καθήκοντά τους. Ωστόσο, είναι ιδιαίτερα σημαντική η ενεργός ακρόαση των μαθητών, καθώς με αυτό τον τρόπο προκύπτουν οφέλη για κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας (Caetano et al., 2020).

Μεθοδολογικά εργαλεία ενεργούς ακρόασης μαθητών

Θεωρείται επιτακτική ανάγκη η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία διαβούλευσης, δέσμευσης, υλοποίησης και αξιολόγησης των ιδεών τους, καθώς η φωνή τους ορίζεται ως «το όχημα για την ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη και τη διασφάλιση της ασφάλειας, της ένταξης και της συμμετοχής όλων των μαθητών». Κατά συνέπεια, η διαβούλευση εκπαιδευτικών και μαθητών όχι μόνο συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά και στην επιτυχία του σχολείου και την πρόοδο της κοινωνίας στο σύνολό της (Weir, 2014). Στην ίδια κατεύθυνση, έχει υποστηριχθεί ότι η ακρόαση των προοπτικών των μαθητών μπορεί να βοηθήσει στον εντοπισμό προβλημάτων και στην ανάπτυξη λύσεων (Caetano et al., 2020).

Ακολουθώντας για την ενίσχυση και ενδυνάμωση της φωνής των μαθητών, υπάρχουν διάφορες στρατηγικές. Πιο συγκεκριμένα η χρήση ενός αριθμού ασκήσεων που εμπνέουν προβληματισμό, συζήτηση και δράση σε θέματα που οι μαθητές βρίσκουν πιο ενδιαφέροντα, βρίσκεται προς τη σωστή κατεύθυνση. Στόχος όλων αυτών των προγραμμάτων η ώθηση των παιδιών για σκέψη αναφορικά με τα σχολικά θέματα. Επιπλέον, για να ενισχυθεί η φωνή των μαθητών, πιστεύεται ότι πρέπει να προσαρμοστεί η δυναμική δύναμη μεταξύ ενηλίκων και νέων. Η συναίνεση όλων των μελών πρέπει να αντικατοπτρίζεται σε κάθε αλλαγή που θα συμβεί προκειμένου αυτή να επιφέρει κοινωνική πρόοδο. Ομοίως, οι μαθητές οφείλουν να συμμετέχουν σε κάθε μέρος της διαδικασίας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, τόσο άμεσα όσο και έμμεσα (Weir, 2014).

Επιπλέον, για το σκοπό αυτό, δύναται να επιστρατευτούν διαδικτυακά σεμινάρια, φόρουμ, συζητήσεις, διαμεσολάβηση από ομοτίμους, πρωτοβουλίες από μαθητές (τόσο μέσα όσο και έξω από την τάξη) και τεχνολογικά κοινωνικά δίκτυα (Mitra, 2018).

Εκείνο όμως που ουσιαστικά προωθεί τη μαθητική φωνή είναι η αφοσίωση των εκπαιδευτικών και των σχολικών επιτροπών στο σκοπό αυτό, η παροχή ευκαιριών στους μαθητές να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους και η καλλιέργεια ατμόσφαιρας εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Caetano et al., 2020). Αποτελεί καθήκον των δασκάλων να διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διασφάλιση ότι οι μαθητές αποκτούν τις πληροφορίες και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να γίνουν μέλη της κοινωνίας που συνεισφέρουν. Είναι επιτακτική ανάγκη, οι εκπαιδευτικοί να καλλιεργούν

κλίμα συνεργασίας με τις οικογένειες και τις κοινότητες, να εδραιώνουν ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς που εκτιμά και προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη, την ισότητα και την πολυπολιτισμικότητα (Lourenco, 2018). Έτσι επιτυγχάνεται καλύτερα η βοήθεια των μαθητών στην προσαρμογή στη ζωή, στην τάξη και στην κοινωνία γενικότερα, η οποία είναι μια κρίσιμη ευθύνη των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα για τα παιδιά μεταναστών και προσφύγων είναι βαρύνουσας σημασίας η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος ώστε να επιτύχουν ακαδημαϊκά. Τέλος, αναμφίβολα, η επιτυχής εφαρμογή της ενεργούς ακρόασης των μαθητών, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις γνώσεις, τις αξίες, τις πρακτικές και τις στάσεις των εκπαιδευτικών (Kovinthan, 2016).

Προς τη σωστή κατεύθυνση, κρίνεται η ανατροπή των υφιστάμενων δομών εξουσίας και η ανάπτυξη ισότιμης συνεργασίας και σχέσεων εμπιστοσύνης με τους μαθητές, προκειμένου η εγκαθίδρυση της δημοκρατίας στις τάξεις να παραμείνει διαρκής στόχος (Holquist et al., 2023). Για το σκοπό αυτό, κρίνεται αναγκαίο να αντιμετωπιστούν η έλλειψη χρόνου και χώρου στο πρόγραμμα σπουδών ώστε να επιτρέπουν την ενεργό συμμετοχή και ακρόαση όλων των μαθητών, καθώς και η ενσωμάτωση συμμετοχικών μοντέλων στα μαθήματα (Caetano et al., 2020). Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές όχι μόνο αναπτύσσουν μια ευνοϊκή στάση απέναντι στο σχολείο, αλλά ταυτόχρονα μαθαίνουν να λειτουργούν ως ενεργοί, συμμετέχοντες και πολύτιμα μέλη της κοινότητας (Weir, 2014).

Η μαθητική ηγεσία ως μέσο ενίσχυσης της ενεργούς ακρόασης των μαθητικών φωνών

Η μαθητική ηγεσία, αποτελεί έναν δημοκρατικό θεσμό όπου, οι μαθητές ψηφίζουν εκπροσώπους που αναλαμβάνουν να αρθρώσουν τη μαθητική τους φωνή για το σύνολο του μαθητικού σώματος. Ως θεσμός, έχει πολλά κοινά στοιχεία με την λειτουργία της εθνικής πολιτικής. Σε κάθε περίπτωση ωστόσο, το μαθητικό σώμα μπορεί να επηρεάσει τη σχολική ζωή προς όφελος των μελών του. Για το σκοπό αυτό, κρίνεται απαραίτητο τα μαθητικά συμβούλια να συνεργάζονται ενεργά με τα συμβούλια δασκάλων και σχολικών συμβούλων (Καραδουλαμά & Κουτσούκος, 2020).

Μέσω του θεσμού της μαθητικής ηγεσίας, οι μαθητές μαθαίνουν να κατανοούν και να μοιράζονται τις εμπειρίες των άλλων και να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τα καθιερωμένα ηθικά πρότυπα, τα κοινωνικά ήθη και τις καθημερινές πρακτικές. Αποκτούν κατανόηση της σημασίας των πολιτικών αρετών και του σωστού τρόπου έκφρασης και υπεράσπισης των πεποιθήσεών τους. Κατά συνέπεια, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τις δημοκρατικές αρχές, κατανοούν την έννοια της κοινωνικής δομής και των κανόνων που διέπουν ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον, όπως το σχολείο (Geboers et al., 2014).

Επιπλέον, η έρευνα καταδεικνύει ότι οι μαθητές που συμμετέχουν ενεργά σε προγράμματα ηγεσίας σπουδαστών βιώνουν προσωπική ανάπτυξη, συμπεριλαμβανομένων βελτιώσεων σε τομείς όπως η αυτοπεποίθηση, ο αυτοέλεγχος και οι ικανότητες διαβούλευσης, καθώς και επαγγελματική ανάπτυξη, συμπεριλαμβανομένων βελτιωμένων δε-

ξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας μέσω της συνεργασίας με άλλους οργανισμούς. Τα προγράμματα ηγεσίας μαθητών εξουσιοδοτούν τους μαθητές να διαμορφώσουν το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον και ίσως να επηρεάσουν τις μελλοντικές γενιές μαθητών, όπως ένας αφοσιωμένος πολίτης που συμμετέχει στη λήψη πολιτικών αποφάσεων (Haber-Curran & Pierre, 2023).

Με αυτό το θεμέλιο στις δημοκρατικές αρχές που τίθενται, οι μαθητές βρίσκονται σε καλύτερη θέση για να γίνουν αφοσιωμένοι πολίτες που διαμορφώνουν το πολιτικό τοπίο του έθνους τους. Τέλος, οι Pangalila και Edi Winoto (2022) υποστηρίζουν ότι τα προγράμματα ηγεσίας μαθητών βοηθούν τους μαθητές να γίνουν πιο πολιτικά συνειδητοποιημένοι και ενημερωμένοι, ενώ παράλληλα τους δίνουν τη δυνατότητα να ασκήσουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους ως μέλη της σχολικής κοινότητας.

Δημοκρατικό σχολείο και διαπολιτισμικότητα

Σύμφωνα με τον Holliday (2018) η έννοια της διαπολιτισμικότητας είναι δύσκολο αν αποσαφηνιστεί. Πιο συγκεκριμένα, ως έννοια περιλαμβάνει «μια αντανakλαστική επίγνωση του Εαυτού και του Άλλου σε μια υπέρβαση των ορίων». Κατά συνέπεια, συνάγεται ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δομείται γύρω από τις αρχές του αντιρατσισμού, της διαφορετικότητας, της ισότητας, της δημοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Για να εδραιωθεί η διαπολιτισμικότητα είναι αναγκαίο να αμφισβητηθούν οι προκαταλήψεις, οι αναγκαστικές ιεραρχίες και τα εθνικά πλαίσια στα σημερινά σχολεία. Συνεπώς, ο στόχος της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της δημοκρατίας, η βοήθεια των μαθητών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης τους και η διασφάλιση ότι μαθητές διαφορετικών φυλετικών, εθνοτικών, κοινωνικοοικονομικών και πολιτιστικών προελεύσεων έχουν ίση πρόσβαση σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Holliday, 2018).

Οι δεδηλωμένοι στόχοι του προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν τη μείωση των ποσοστών αποκλεισμού σε όλες τις μορφές του, την αύξηση των ποσοστών ένταξης και ακαδημαϊκής επιτυχίας και την ενίσχυση της εκτίμησης και της κατανόησης πολλών πολιτιστικών υποβάθρων στους μαθητές. Κάθε μαθητής, ανεξάρτητα από τη μητρική του γλώσσα ή το πολιτιστικό υπόβαθρό του, πρέπει να μάθει για τον κόσμο πέρα από τον εαυτό του και πώς να προσαρμοστεί σε μια πιο παγκοσμιοποιημένη κοινωνία. Αυτό ισχύει όχι μόνο σε τάξεις με μαθητές μετανάστες ή πρόσφυγες, αλλά και σε τάξεις όπου ομιλείται μόνο μία γλώσσα (Lourenco, 2018).

Πιο συγκεκριμένα, απαιτείται τα σχολεία να υπερβαίνουν τα απλά ακαδημαϊκά καθήκοντά τους αναπτύσσοντας ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα που ανταποκρίνεται στις μοναδικές ανάγκες των διάφορων μαθητών του. Ωστόσο, προκειμένου να δοθεί έμφαση στις δίκαιες διαδικασίες απαιτείται ριζική αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι λοιπόν αναγκαίο, να εδραιωθεί μία δίκαιη παιδαγωγική, η οποία περιλαμβάνει την εξάλειψη της προκατάληψης και την ενίσχυση της κοινωνικής δομής του σύγχρονου σχολείου (Zajda, 2020).

Για το σκοπό αυτό, κρίνεται απαραίτητο τα σχολεία να διδάσκουν στα παιδιά πολλούς πολιτισμούς, ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν την κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική δικαιοσύνη, η οποία με τη σειρά της προωθεί την κατανόηση της διαφορετικότητας και τη δημοκρατία χωρίς αποκλεισμούς στην τάξη (Rahman et al., 2022). Άλλωστε, η δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολικού κλίματος βασίζεται στην ικανότητα των μαθητών να μοιράζονται ελεύθερα τις προοπτικές και τις εμπειρίες τους. Ανάμεσα στα στοιχεία που υποστηρίζουν την εγκαθίδρυση της δημοκρατίας στην τάξη, πρωταρχικά κρίνονται η ενεργός ακρόαση των μαθητών από την πλευρά των δασκάλων, η υποστήριξη του αναφαίρετου δικαιώματος στην ελευθερία του λόγου, η προστασία των δικαιωμάτων των μειονοτικών ομάδων, η καλλιέργεια ατμόσφαιρας αμοιβαίου σεβασμού και κατανόησης μεταξύ των μαθητών, του εκπαιδευτικού και σχολικού προσωπικού και των γονέων (de Ruyster & Sieckelinck, 2023). Ακολουθώντας, αναγκαία κρίνεται η αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος, και η εγκαθίδρυση της παιδαγωγικής που δίνει έμφαση στις πολιτιστικές εμπειρίες, προωθώντας την εκπαιδευτική ισότητα και διασφαλίζοντας ότι όλοι οι μαθητές έχουν ίσες ευκαιρίες. Τόσο στην κοινωνία γενικά όσο και στο περιορισμένο περιβάλλον της τάξης, τα σημερινά πολυπολιτισμικά και χωρίς αποκλεισμούς εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν την ευθύνη να καλλιεργήσουν μια ατμόσφαιρα αμοιβαίου σεβασμού, κατανόησης και συνεργασίας (Abduh et al., 2023).

Άλλωστε, όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζεται από τους Shutaleva et al. (2023), ο απώτερος στόχος της παιδαγωγικής ως επιστημονικού κλάδου είναι να ενσταλάξει στους μαθητές τον παγκόσμιο σεβασμό για την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, ανεξαρτήτως φυλής ή κοινωνικοοικονομικής κατάστασης. Η δημιουργία ενός σχολείου που υποστηρίζει τις δημοκρατικές αρχές και καθοδηγείται από την κοινωνική δικαιοσύνη είναι, σε τελική ανάλυση, ευθύνη όλων των σύγχρονων δημοκρατικών κοινωνιών (Hanif, 2023).

Η πολιτισμική ποικιλομορφία είναι πολύτιμη και τα σχολεία θα πρέπει να χρησιμεύουν ως παραδείγματα έκφρασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και χώροι για την ενίσχυση του σεβασμού της ατομικής και συλλογικής διαφορετικότητας. Η κοινωνική δικαιοσύνη και η ισότητα θα πρέπει να διασφαλίζονται τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην παράδοση των σχολικών προγραμμάτων. Είναι επίσης σημαντικό τα σχολεία να αναπτύσσουν ιδανικά και συμπεριφορές που θεωρούνται θεμελιώδεις για την ενεργό συμμετοχή των πολιτών σε μια δημοκρατική κοινωνία. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών είναι καθοριστική, ενώ η συνεργασία τους με οικογένειες και κοινότητες για την καλλιέργεια μιας ατμόσφαιρας που αγκαλιάζει τη διαφορετικότητα, την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη συμβάλλει ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν τις πληροφορίες, τις ικανότητες και τις διαθέσεις ώστε να γίνουν αναπόσπαστοι κρίκοι της σύγχρονης πλουραλιστικής κοινωνίας (Gollnick and Chinn, 2013).

Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, συνάγεται ότι οι φωνές των μαθητών αποτελούν κινητήρια δύναμη στη σύγχρονη εκπαίδευση, καθοδηγώντας τα σύγχρονα σχολεία προς τη διαπολιτισμικότητα και τις δημοκρατικές αρχές. Η ηγεσία των μαθητών, μέσω της δέσμευσης και της συμβολής, είναι ένας θεσμός που επηρεάζει τις εκπαιδευτικές πρακτικές και το σχολικό περιβάλλον συνολικά. Στο δρόμο προς ένα πιο δημοκρατικό σχολείο είναι απαραίτητη η ενεργός ακρόαση των μαθητών από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Κρίνεται λοιπόν απαραίτητο, οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν σχολικές πρακτικές και ιδανικά μέσω των συνεχώς ανανεωμένων προοπτικών και εμπειριών τους.

Για την επίτευξη αυτού του στόχου, η εκπαιδευτική κοινότητα στο σύνολό της και όλοι οι αρμόδιοι φορείς πρέπει να παρέχουν επαρκή υποστήριξη στις φωνές των μαθητών. Ένας από τους κύριους στόχους της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι να διασφαλίσει ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το πολιτιστικό τους υπόβαθρο, μπορούν να συμμετέχουν ενεργά σε ένα δημοκρατικό σχολικό περιβάλλον χωρίς να αντιμετωπίζουν αρνητικές επιπτώσεις όπως η κοινωνική απομόνωση.

Η εγκαθίδρυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ζωτικής σημασίας για την καλλιέργεια του ανθρωπισμού και της κοινωνικής δικαιοσύνης υπό το φως της πρόσφατης αύξησης του εθνικισμού και του αντιμεταναστευτικού αισθήματος σε ορισμένα ευρωπαϊκά έθνη (Leeman & van Koeven, 2019). Προς την κατεύθυνση αυτή, σύμφωνα με το Holliday (2018) είναι αναγκαίο να συμπεριληφθούν οι προοπτικές, το υπόβαθρο και τις εμπειρίες όλων των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο, είναι δυνατό να εξαλειφθούν τα εθνικά πολιτισμικά προφίλ και οι προκαταλήψεις καθώς και οι ιδεολογίες που τα υποστηρίζουν και να εδραιωθεί το σύγχρονο, δημοκρατικό, διαπολιτισμικό σχολείο, όπου δε χωρά κανενός είδους αποκλεισμός.

Βιβλιογραφία

- Abduh, A., Rosmaladewi, & Andrew, M. (2023). Strategies of Implementing Multicultural Education: Insights from Bilingual Educators. *International Journal of Language Education*, 7(2), 343–353. <https://doi.org/10.26858/ijole.v7i2.48498>
- Baroutsis, A., McGregor, G., & Mills, M. (2016). Pedagogic voice: student voice in teaching and engagement pedagogies. *Pedagogy, Culture and Society*, 24(1), 123–140. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1087044>
- Bourke, R. & Loveridge, J. (2018). Radical collegiality through student voice: educational experience, policy and practice. Springer: Wellington, New Zealand.

- Caetano, A. P., Freire, I. P. & Machado, E. B. (2020). Student voice and participation in intercultural education. *Journal of New Approaches in Educational Research* 9 (1), pp. 57-73.
- de Ruyter, D., & Sieckelinck, S. (2023). Creating Caring and Just Democratic Schools to Prevent Extremism. *Educational Theory*, 73(3), 413–433.
<https://doi.org/10.1111/edth.12583>
- Geboers, E., Geijssels, F., Admiraal, W., & ten Dam, G. (2014). Typology of Student Citizenship. *European Journal of Education*, 49(4), 514–528.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12091>
- Gollnick, D. & Chinn, P. (2013). *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. Boston, MA: Pearson.
- Gordon, C. T. (2019). Trusting Students' Voices in Critical English Education. *Journal of Language and Literacy Education* 15 (1), pp. 1-32.
- Haber-Curran, P., & Pierre, D. E. (2023). Student involvement as a catalyst for leadership identity development. *New Directions for Student Leadership*, 2023(178), 75–86. <https://doi.org/10.1002/yl.20556>
- Hanif, M. (2023). Multicultural Education and Tolerance from Social Capital Perspective. *International Journal of Innovative Research in Multidisciplinary Education*, 02(06), 255–265. <https://doi.org/10.58806/ijirme.2023.v2i6n06>
- Holliday, A. (2018). Designing a course in intercultural education. *Intercultural Communication Education* 1 (1), pp. 3-10.
- Holquist, S. E., Mitra, D. L., Conner, J., & Wright, N. L. (2023). What Is Student Voice Anyway? The Intersection of Student Voice Practices and Shared Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 59(4), 703–743.
<https://doi.org/10.1177/0013161X231178023>
- John, K. St., & Briel, L. (2017). Student voice: A growing movement within education that benefits students and teachers. *Center on Transition*, April, 1–4.
<https://centerontransition.org/publications/download.cfm?id=61>
- Karadoulama, E., & Koutsoukos, M. (2020). O rolos tis scholikas igesias sti leitourgia ton mathitikon symvoulion. *Ekpaideftiko Epistimoniko Periodiko, Ekpaideftikos Kyklos*, 8(2), 211–227.
- Kovinthan, T. (2016). Learning and teaching with loss: meeting the needs of refugee children through narrative inquiry. *Studies of Migration, Integration, Equity, and Cultural Survival* 10 (3), pp. 141-155.

- Leeman, Y. & van Koeven, E. (2018). New immigrants. An incentive for intercultural education? *Education Inquiry* 10 (3), pp. 189-207
- Lourenco, M. (2018). Global, international and intercultural education: three contemporary approaches to teaching and learning. *On the Horizon* 26 (2), pp. 61-71.
- Mitra, D. (2018). Student voice in secondary schools: the possibility for deeper change. *Journal of Educational Administration* 56 (5), pp. 473-487.
- Pangalila, T., & Edi Winoto, D. (2022). The Effect of Citizenship Education Learning to Improving Student Civic Knowledge. *SHS Web of Conferences*, 149, 01057. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202214901057>
- Rahman, N. A., Hisyamsani, I., & Matore, M. E. E. M. (2022). Cypriot Journal of Educational. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(3), 798–811.
- Quaglia Institute for School Voice and Aspirations. (2016.) School voice report 2016. Retrieved from [quagliainstitute.org/dmsView/School Voice Report 2016](http://quagliainstitute.org/dmsView/School%20Voice%20Report%202016)
- Sharma- Brymer, V., Davids, K., Brymer, E. & Bland, D. (2018). Affordances in nature: Australian primary school children identify learning opportunities. *Curriculum Perspectives* 38, pp. 175-180.
- Shutaleva, A., Martyushev, N., Nikonova, Z., Savchenko, I., Kukartsev, V., Tynchenko, V. & Tynchenko, Y. (2023). Sustainability of Inclusive Education in Schools and Higher Education: Teachers and Students with Special Educational Needs. *Sustainability*, Vol. 15 (No 4). DOI: <https://doi.org/10.3390/su15043011>
- Weir, D. (2014). *Using Student Voice to Develop Student Leadership in an Inner City School*. July.
- Zajda, J. (2020). *Globalisation, ideology and education reforms: emerging paradigms* (Vol. 20).

Αποτελεσματική επικοινωνία. Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση

Παπαδοπούλου Παναγιώτα¹, Μελετάκου Νίκη²

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και
Αθλητισμού¹ Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Ψυχολογίας²

Περίληψη

Ο άνθρωπος σε κάθε έκφανση της ζωής του αλληλοεπιδρά με άλλα άτομα. Ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η διεργασία αυτή «καθρεφτίζει» ουσιαστικά τον τρόπο επικοινωνίας του. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση σε σημαντικές επιστημονικές πηγές που σχετίζονται με την αποτελεσματική επικοινωνία. Η αναζήτηση έγινε στην ελληνική και αγγλική γλώσσα σε πρωτεύουσες η δευτερεύουσες πηγές με χρονικό εύρος από το τέλος της δεκαετίας του '40 (ως χρονικό όριο που καταγράφηκαν οι πρώτες επιστημονικές αναφορές) έως το 2022. Χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικά κριτήρια που αφορούσαν στην απήχηση των μελετών στην επιστημονική κοινότητα και στον χαρακτηρισμό τους ως σημαντικές στη διερεύνηση της επικοινωνίας. Οι βάσεις αναζήτησης ήταν: Science Direct, Academic Research, Scholar google, didaktorika.gr. Συμπερασματικά η μελέτη αναδεικνύει την αξία της επικοινωνίας και την πολυδιάστατη φύση της καθώς και τη σχέση αυτής με την συναισθηματική νοημοσύνη.

Λέξεις-Κλειδιά: Επικοινωνία, αποτελεσματική επικοινωνία.

Effective communication. A bibliographical review

Papadopoulou Panagiota¹, Meletakou Niki²,

Democritus University of Thrace, School of Physical Education and Sport Science¹
National and Kapodistrian University of Athens, Department of Psychology²

Abstract

People in every manifestation of his life interacts with other people. The way in which this process is carried out essentially "mirrors" his way of communication. The purpose of this study is the bibliographic review of important scientific sources related to effective communication. The search was carried out in Greek and English in primary or secondary sources with a time range from the end of the 40s (as the time limit when the first scientific reports were recorded) to 2022. The studies used were set qualitative criteria regarding their impact in the scientific community and their characterization as important in the study of communication. The search bases were: Science Direct, Academic Research, Scholar google, didaktorika.gr. In conclusion, the study highlights the value of communication and its relationship with emotional intelligence as well as its multidimensional nature.

Key-words: Communication, effectivecommunication

Εισαγωγή

Η λέξη επικοινωνία προκύπτει από τα συνθετικά «επί + κοινωνώ», δηλαδή υπάρχω, βρίσκομαι, μετέχω σε κάτι μαζί με κάποιον άλλο. Αρχικά ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης προσέγγισαν την έννοια της επικοινωνίας από την οπτική της ρητορικής. Ο Αριστοτέλης, όμως, περιέγραψε ένα μοντέλο, το οποίο περιλαμβάνει τον ομιλητή, το μήνυμα, το κοινό, το αποτέλεσμα και τον σκοπό. Στην ανάπτυξη της βιβλιογραφίας θα παρατεθούν οι παράγοντες βελτιστοποίησης της επικοινωνιακής διαδικασίας με βάση επιστημονικά δεδομένα.

Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Η ετυμολογία της λέξης «επικοινωνία» προέρχεται από την λατινική λέξη *communis*, η οποία σημαίνει κοινός (Lunenburg, 2010). Σύμφωνα με τον Chytiris (2006), «επικοινωνία είναι η διαδικασία δημιουργίας, μετάδοσης, ερμηνείας και αξιοποίησης μηνυμάτων-πληροφοριών». Οι Churchill & Peter (1998) περιγράφουν την επικοινωνία ως τη μετάδοση ενός μηνύματος από έναν αποστολέα σε έναν δέκτη, ώστε και οι δύο να το καταλάβουν με τον ίδιο τρόπο. Ο αποστολέας ορίζεται από τον Rosenthal (1964) ως πομπός, δηλαδή, το άτομο που εκπέμπει ένα μήνυμα. Δέκτης, είναι το άτομο ή τα άτομα που δέχονται το μήνυμα. Προκειμένου να μεταφερθεί το μήνυμα από τον πομπό είναι απαραίτητη η χρήση κάποιου μέσου, δηλαδή ενός δίαυλου ή καναλιού επικοινωνίας, το οποίο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί σαν φορέας μεταβίβασης ενός μηνύματος από τον «πομπό» στον «δέκτη» (Saitis, 1994; Saitis&Saiti 2018). Ακολουθεί η διαδικασία της κωδικοποίησης- αποκωδικοποίησης, η οποία εκφράζεται με διάφορα μοντέλα, π.χ. με το γραμμικό μοντέλο του Lasswell (1948) το διαδραστικό μοντέλο επικοινωνίας του Osgold 1954 (πηγή Nöth, 1995, pp.177) το μοντέλο επικοινωνίας του Shannon (1949) το μοντέλο επικοινωνίας του Meyer-Eppler (1957) κ.λπ. Μέσω της συγκεκριμένης λειτουργίας το μήνυμα μετατρέπεται σε συμβολική μορφή, με στόχο να είναι δυνατή η αποστολή, η λήψη και η κατανόηση του από τον δέκτη (κωδικοποίηση). Αντίστροφα, η μετατροπή του μηνύματος από τον παραλήπτη σε συμβολική μορφή, ώστε να γίνεται αντιληπτό ότι έχει κατανοήσει το μήνυμα, αποτελεί την αποκωδικοποίηση. Αναπόσπαστο στοιχείο θεωρείται ο θόρυβος, ό,τι δηλαδή εμποδίζει ή αλλοιώνει τη σαφήνεια του μηνύματος, με συνέπεια την αναποτελεσματική επικοινωνία (Moorhead& Griffin, 1995). Οι πιο συχνοί παράγοντες που δημιουργούν θορύβους είναι η έλλειψη γνώσεων και ικανοτήτων, η χρησιμοποίηση λάθος καναλιών και ο ανεπαρκής λόγος. Άκρως σημαντική είναι η διαδικασία της ανατροφοδότησης η οποία, ως εργαλείο ελέγχου, δίνει την δυνατότητα τόσο στον πομπό όσο και στον δέκτη να καταλάβουν αν η αποστολή και η λήψη του μηνύματος έχει συντελεστεί σωστά. Εάν τα μηνύματα θεωρούνται ταυτόσημα, η επικοινωνία θεωρείται επιτυχημένη. Αν όμως υπάρχει διάσταση μεταξύ τους σημαίνει ότι η διαδικασία έχει παρεμποδιστεί με διάφορους τρόπους. Σύμφωνα με Bourantas (1999) και Koutouzis, (1999) συνήθως απαντώνται οι ακόλουθοι:

-Τα φυσικά εμπόδια όπως ο θόρυβος, τα παράσιτα, η έλλειψη των κατάλληλων κατά περίπτωση διαύλων και οι αποστάσεις μεταξύ των ενδιαφερομένων.

-Τα τεχνητά εμπόδια τα οποία μπορεί να αναφέρονται σε μεταφορές έδρας των κεντρικών μονάδων ενός φορέα, συγχωνεύσεις εξωτερικών μονάδων, υποστελεχώσεις τμημάτων, πλεονάζον προσωπικό και φόρτος εργασίας.

-Τα ψυχολογικά εμπόδια όπως ο φόβος της επικοινωνίας, η συγκινησιακή φόρτιση, ή η προκατάληψη μπορεί να αναφέρονται σε καταστάσεις διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εργαζομένων, σε προσωπικές επιθυμίες και ανάγκες ή ακόμα σε διαφορά χαρακτήρων.

-Τα πνευματικά εμπόδια μπορεί να σχετίζονται με τη διαφορά των αντιλήψεων, των πολιτικών θέσεων, του πολιτιστικού και κοινωνικού υπόβαθρου, του επιπέδου εκπαίδευσης, του προσωπικού αξιακού κώδικα και της εφαρμογής των οργανωσιακών κανόνων.

-Οργανωσιακά, ο ακατάλληλος χρόνος, τόπος, τρόπος και μέσο μπορούν επίσης να μεταδώσουν λανθασμένα ένα μήνυμα υποβιβάζοντας έτσι την αξία του.

Είναι προφανές ότι η δυνατότητα πρόληψης των προαναφερόμενων δυσχερειών αλλά και η διαχείριση τους δημιουργούν τη βάση της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Επίσης, δεδομένου του γεγονότος ότι το εύρος της έννοιας της επικοινωνίας είναι πολυδιάστατο, δυσχεραίνεται περισσότερο η αποτελεσματικότητά της, αφού μέσα από τους επικοινωνιακούς διαύλους ανταλλάσσονται πληροφορίες, γνώσεις, σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα, οράματα κ.λπ. Για τον Αριστοτέλη ο "λόγος" μετατρέπόμενος σε "φωνήν" εκφράζει όχι μόνο τα συναισθήματα αλλά και τις σύνθετες, συνειδητά επεξεργασμένες μορφές νοημάτων, όπως το "δίκαιον", το "άδικο", το "συμφέρον" κ.λπ.

Ως κινητήρια δύναμη της οργανωσιακής λειτουργίας, η οργανωσιακή επικοινωνία ορίζεται ως η «συλλογική δημιουργία, διατήρηση και μετασχηματισμός των οργανωτικών νοημάτων και προσδοκιών, μέσω της αποστολής και χρήσης μηνυμάτων» (Bantz & Pepper, 1993).

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι ο βαθμός αποτελεσματικότητας της ορθής επικοινωνιακής συμπεριφοράς σχετίζεται με το βαθμό κατανόησης των διαφορετικών θέσεων και αντιλήψεων των συνεργαζόμενων ατόμων, ο οποίος συντίθεται από πολλά διαφορετικά στοιχεία. Ειδικότερα οι Cross & Rosenthal (1999), εστιάζουν στην απλή και καθαρή γλώσσα, στην επανάληψη και τον έλεγχο του μηνύματος, στη χρήση περισσότερων του ενός διαύλων αλλά και στην πληροφόρηση για τη λήψη και τον έλεγχο των αποφάσεων. ORatna (2019) αναφέρθηκε στην επικοινωνία στο περιβάλλον της ιατρικής πρακτικής και τα οφέλη από απορρέουν από αυτή. Η επικοινωνία στο πλαίσιο των οργανισμών και στο πλαίσιο των μικτών η μεγαλύτερων ομάδων περιγράφει με πλήρη υποστήριξη αναφορών και δεδομένων ο Fielding (2006).

Οι Hoy και Miskel (1978) συμπληρώνουν σχετικά με τη σαφήνεια-συνοχή και ορθότητα του μηνύματος και ο Mehrabian (1971), ότι το 55% ενός μηνύματος μεταδίδεται από τη γλώσσα του σώματος. Τέλος οι Akilandeswari et al.(2015), θεωρούν ότι το περιεχόμενο και η γλώσσα του σώματος απαιτείται να δίνουν το ίδιο μήνυμα και αναφέρονται στην κεφαλαιώδη σημασία της ανατροφοδότησης. Όλες αυτές οι καλές πρακτικές αθροιστικά με τον τρόπο διάδοσης του μηνύματος που αφορά στις ήπιες δεξιότητες των εμπλεκομένων συμβάλλουν στην επιτυχημένη επικοινωνιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα το αμοιβαίο ενδιαφέρον και διάθεση για επικοινωνία του μηνύματος μεταξύ πομπού-δέκτη, η ενθάρρυνση για τις απαραίτητες διευκρινήσεις και ο σεβασμός της διαφορετικότητας και επιφυλακτικότητας των απόψεων είναι ισχυροί παράγοντες ουσιαστικής αλληλοκατανόησης. Η έκφραση δηλαδή των ψυχολογικών μηχανισμών και καταστάσεων μέσω αλληλεπίδρασης και η παραγωγή μίας σειράς γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών επιδράσεων συνθέτουν την επικοινωνιακή διαδικασία Craig (1999). Επιπρόσθετα την ανάπτυξη της παραγωγικής επικοινωνιακής διαδικασίας καλλιεργεί το περιβάλλον σεβασμού, ισονομίας και απαρέγκλιτης αίσθησης ελεύθερης έκφρασης των αλληλοεπιδρώντων μερών (Athanasoula&Reppa 1999). Κατά τον Bienvenu (1971b), ισχυρό ρόλο στη διαδικασία της αποτελεσματικής επικοινωνίας έχουν η αυτοαντίληψη, η ικανότητα να εκφράζει κάποιος τις σκέψεις και τις ιδέες του ξεκάθαρα, η ικανότητα να αντιμετωπίζει τα συναισθήματά του, η αυτοαποκάλυψη, η άνεση δηλαδή και η προθυμία που νιώθει κάποιος να είναι ο εαυτός του και η ικανότητα του καλού ακροατή. Ιδιαίτερα η ενεργητική ακρόαση, εστιάζει στην πλήρη προσοχή κατά τη διάρκεια παρακολούθησης του συνομιλητή, στην υπομονή, στην αποφυγή βιαστικών συμπερασμάτων και την προετοιμασία των απαντήσεων, στην ακρόαση ιδεών και όχι γεγονότων, στην επιβεβαίωση και στην ενθάρρυνση (Joshi, M. 2017). Τέλος κατά τον Treasure (2013) η αποτελεσματική επικοινωνία είναι ο συνδυασμός των διαφορετικών μορφών της επικοινωνίας δηλ. της λεκτικής και μη λεκτικής και συνίσταται στην ειλικρίνεια (δηλαδή στην ευθύτητα, στη σαφήνεια και την αλήθεια των λεγομένων), στην αυθεντικότητα (δηλαδή στην ικανότητα να είναι κανείς ο εαυτός του και όχι να προσπαθεί να χρησιμοποιήσει μια 'περσόνα' και να είναι κάποιος που δεν είναι), στην ακεραιότητα (δηλαδή την πράξη των λεγομένων και το δεσμευτικό λόγο) και στην αγάπη («Δηλαδή τις ευχές. Είναι πολύ δύσκολο να ευχηθείς πραγματικά σε κάποιον να είναι καλά και να τον κρίνεις ταυτόχρονα»).

Συμπεράσματα.

Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας η επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα βασίζεται και αλληλεπιδρά με πάρα πολλούς παράγοντες. Τόσο οι πρακτικές όσο και οι ήπιες δεξιότητες είναι καθοριστικοί και αναπόσπαστοι σύνδεσμοι στην ολοκλήρωση της ουσιαστικής επικοινωνίας. Συμπερασματικά ο βαθμός βελτίωσης της επικοινωνίας συμβάλλει αφενός στην ορθότητα του μεταδιδόμενου μηνύματος και αφετέρου στην ικανότητα του ατόμου να αποτιμά επακριβώς και να ξεχωρίζει τα δικά του συναισθήματα και των άλλων. Επίσης να τα κατανοεί, να τα αφομοιώνει στο μυαλό του και να ρυθμίζει τόσο τα αρνητικά, όσο και τα θετικά, στον εαυτό του αλλά και

στους άλλους δηλαδή σε αυτό που ορίζουν οι Mayer και Salovey (1997) συναισθηματική νοημοσύνη.

Βιβλιογραφία

- Akilandeswari, V., Kumar, D. A., Pavithra, M., Mariyam, T. A. & Banu, N. J. (2015). Elements of effective communication.
- Athanasoula-Reppa A., (1999). «I epikoinonia ston ekpaideftiko organismo», sto: Athanasoula-Reppa A., Anthopoulou S., Katsoulakis S., Mavrogiorgos G., Dioikisi Anthropinou Dynamikou, Patra: ekd. EAP.1.Antonakis, I. (2012). Organosiakes sygkrouseis. Diathesimi apo to Idrymatiko Katathetirio E-Thesis.
- Bantz, C. R., & Pepper, G. L. (1993). *Understanding organizations: Interpreting organizational communication cultures*. University of South Carolina Press.
- Bienvenu Sr, M. J. (1971). An interpersonal communication inventory. *Journal of communication*, 21(4), 381-388.
- Bourantas, D. V., & Papakonstantinou, A. Ch. & Rekleitis, P.(1999). *Arches Organosis kai Dioikisis Organismon kai Ypiresion*.
- Churchill Gilbert A., J. Paul Peter (1998) *Marketing: Creating Value for Customers*
- Craig, R. T. (1999). Communication theory as a field. *Communication theory*, 9(2), 119-161.
- Chytiris, T. (2006) «Manatzment- Arches Dioikisis Epicheiriseon», Interbooks, Athina
- Fielding, M. (2006). *Effective communication in organizations*. Juta and Company Ltd.
- Hoy W. and Miskel C. (1978), *Educational Administration: Theory, Reasearch and Practice*, New York, Random House.
- Joshi, M. (2017). Soft skills. Lunenburg, F. C. (2010, September). The principal as instructional leader. In *National forum of educational and supervision journal* (Vol. 27, No. 4, pp. 1-7).
- Koutouzis, M. (1999). *Genikes arches manatzment, touristiki nomothesia kai organosi ergodotikon kai syllogikon foreon*. Patra: EAP.
- Lasswell, Harold (1948). Bryson, L., Ed. *The Structure and Function of Communication in Society. The Communication of Ideas*. New York: Institute for Religious and Social Studies.

- Meyer-Eppler, W. (1957). Realization of prosodic features in whispered speech. *Journal of the Acoustical Society of America*.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter(Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). New York: Basic Books
- Moorhead, G and Griffin, R (1995) *Organizational behavior: managing people and organizations*. Boston, Toronto: Houghton Mifflin company
- Nöth, W. (1995) “Handbook of semiotics”, Indiana University Press
- Quill, T. E. (1995). Barriers to effective communication. In *The medical interview: Clinical care, education, and research* (pp. 110-121). New York, NY: Springer New York.
- Ratna, H. (2019). The importance of effective communication in healthcare practice. *Harvard Public Health Review*, 23, 1-6.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968) “Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development”, Holt, Rinehart & Winston.
- Shannon, C. E. and Weaver, W., 1949. *The Mathematical Theory of Communication*, Urbana: University of Illinois Press.
- Saitis, Ch. (1994). *Vasika themata tis scholikisdioikisis*. Athina: Aftoekdosi
- Saitis, C., & Saiti, A., (2018). *Initiation of Educators into Educational Management Secrets*.
- Treasure, J. (2013). *Conscious Listening - Million Dollar Round Table*
www.imdt.org/mentoring/2013_Treasure.pdf

Η «αγχωμένη γενιά» και ο ρόλος των θεσμών: Μία παιδαγωγική προσέγγιση

Ιωάννης Β. Ρήγας, Γλωσσολόγος, Μάστερ στη Γλωσσολογία, ΕΚΠΑ

Περίληψη

Τα τελευταία 15 χρόνια, τα ποσοστά άγχους και κατάθλιψης σε μέλη της γενιάς Z (γεννηθέντες από το 1995 και μετά) έχουν αυξηθεί δραματικά, παράλληλα με τη βίωση κρίσεων πανικού, τη διενέργεια αυτοτραυματισμών ή, στη χειρότερη, αποπειρών αυτοκτονίας. Για τους λόγους αυτούς, η γενιά Z ονομάζεται από τον κοινωνικό ψυχολόγο Jonathan Haidt «η αγχωμένη γενιά» (Haidt, 2024). Ποιες αιτίες οδήγησαν τη γενιά Z σε αυτή την κατάσταση; Ποιες είναι οι σχέσεις της με τους θεσμούς και πώς εκείνοι θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην άμβλυνση των ορίων μεταξύ ψηφιακού και πραγματικού κόσμου, βελτιώνοντας την ψυχολογία τους; Ποιος είναι ο ρόλος ειδικότερα των εκπαιδευτικών θεσμών και της ανθρωπιστικής παιδείας σε έναν τεχνολογικά προηγμένο κόσμο; Με τα ερωτήματα αυτά ασχολείται το παρόν δοκίμιο. Η κατανόηση των κινδύνων που ελλοχεύουν από τις νέες τεχνολογίες είναι το πρώτο βήμα για την αντιμετώπισή τους και η υιοθέτηση υγιών πρακτικών αποτελεί μονόδρομο για ένα μέλλον με μειωμένο άγχος και αυξημένη δημιουργικότητα σε αυτήν και σε επόμενες γενιές.

Λέξεις-Κλειδιά: Κοινωνική Ψυχολογία, Γενιά Z, Θεσμοί, Εκπαίδευση, Σύγχρονη Παιδαγωγική.

The "anxious generation" and the role of institutions: A pedagogical approach

Ioannis B. Rigas, Linguist, MA in Linguistics, NKUA

Abstract

Over the past 15 years, rates of anxiety and depression among members of Generation Z (born from 1995 onwards) have risen dramatically, along with experiencing panic attacks, self-harm or, at worst, suicide attempts. For these reasons, Generation Z is called by social psychologist Jonathan Haidt "the anxious generation". What causes led the young generation to this condition? What are its relationships with institutions and how could they contribute to softening the boundaries between the digital and the real world, improving their psychology? How educational institutions and humanitarian education could help? The present essay deals with these key questions. Understanding the risks posed by new technologies is the first step in dealing with them, and adopting healthy practices is the only way to a future with reduced stress and increased creativity in this and future generations.

Key-Words: Social Psychology, Generation Z, Institutions, Education, Contemporary Pedagogy.

Εισαγωγή

Εν έτει 2024 χρησιμοποιούμε τα κινητά μας τηλέφωνα από το πρωί που ξυπνάμε, μέχρι το βράδυ που πηγαίνουμε για ξεκούραση. Είτε για να δούμε την ώρα, είτε για να ελέγξουμε τα μείλ μας, είτε για να σερφάρουμε στο διαδίκτυο και τα κοινωνικά δίκτυα, είτε για να επικοινωνήσουμε με φίλους και συναδέλφους, είτε για να ακούσουμε μουσική και να ψυχαγωγηθούμε εν γένει, οι ώρες στην οθόνη συσσωρεύονται. Και παρότι δεν νοείται πλέον ζωή χωρίς κινητό και τις δραστηριότητες στις οποίες αυτό συμμετέχει, τελευταίες μελέτες στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας δείχνουν πως η υπερβολική χρήση κινητού τηλεφώνου και η συνεχής παρουσία στις εφαρμογές που είναι εγκατεστημένες σε αυτό -παιχνίδια και κοινωνικά δίκτυα- επιδρούν αρνητικά στην ψυχολογία των ανθρώπων, ειδικότερα των νέων. Τα τελευταία 15 χρόνια, τα ποσοστά άγχους και κατάθλιψης σε μέλη της γενιάς Z (γεννηθέντες από το 1995 και μετά) ¹ έχουν αυξηθεί δραματικά, παράλληλα με τη βίωση κρίσεων πανικού, τη διενέργεια αυτοτραυματισμών ή, στη χειρότερη, αποπειρών αυτοκτονίας. Τα νεαρά κορίτσια (ειδικότερα αυτά στην προ-εφηβεία) πλήττονται περισσότερο από τα νεαρά αγόρια, χωρίς όμως τα τελευταία να μένουν ανεπηρέαστα. Για τους παραπάνω λόγους η γενιά Z ονομάζεται από τον κοινωνικό ψυχολόγο Jonathan Haidt «η αγχωμένη γενιά» (Haidt, 2024).

Στο δοκίμιο αυτό θα ασχοληθούμε με τις αιτίες που προκαλούν ή εντείνουν την ψυχολογική πίεση στους νέους ανθρώπους, θα διερευνήσουμε τη σχέση τους με τους θεσμούς, αναδεικνύοντας ειδικότερα την αξία των εκπαιδευτικών θεσμών και της ανθρωπιστικής παιδείας σε μία εποχή ραγδαίων τεχνολογικών εξελίξεων και θα προτείνουμε συγκεκριμένες λύσεις, ώστε η «αγχωμένη γενιά» να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά και τελικά να απελευθερωθεί από τα άγχη που την ταλανίζουν.

Η «αγχωμένη γενιά»

Για τον Haidt, ο συνδυασμός δύο παραγόντων οδήγησε στη δραματική αύξηση του άγχους στη γενιά Z, περισσότερο από τις προηγούμενες γενιές και στα νεότερα μέλη της γενιάς αυτής περισσότερο από ό, τι στα τα μεγαλύτερα. Αρχικά, η υπερπροστασία και η επιτήρηση των γονιών προς τα παιδιά τη δεκαετία του 90', η οποία περιόρισε το ελεύθερο παιχνίδι, αποθαρρύνοντας την εξερεύνηση του «επικίνδυνου» πραγματικού κόσμου και τη λήψη ρίσκων σε αυτόν. Έπειτα, η αντικατάσταση του παιχνιδιού στη φύση (play - based childhood) από παιχνίδια και άλλες δραστηριότητες στο κινητό

¹

Γενιές	Γεννηθέντες
Γενιά A	2013 και εξής
Γενιά Z	1995-2012
Γενιά Y (Millennials)	1980-1994
Γενιά X	1965-1979
Baby Boomers	1946-1964
Η Σιωπηλή Γενιά	1925-1945

Πίνακας 1: Οι ονομασίες των διαφόρων γενεών στο δυτικό κόσμο ανάλογα με τη χρονολογία γέννησής τους (Twenge, 2023).

(phone - based childhood), κυρίως από το 2010 και έπειτα. Η περίοδος 2010 - 12 θεωρείται εκείνη η στιγμή στην ιστορία, στην οποία τα έξυπνα τηλέφωνα (smartphones) μπήκαν μαζικά στη ζωή των εφήβων και η χρήση τους άρχισε να γίνεται καθημερινή συνήθεια, παράλληλα με την άνοδο του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Haidt, 2022, 2024).

Το φαινόμενο παρατηρείται σε πολλές χώρες της ανεπτυγμένης Δύσης και είναι σοβαρό. Τα ποσοστά Αμερικανών προπτυχιακών φοιτητών που διαγιγνώσκονται με κάποια νόσο ψυχικής υγείας (άγχος, κατάθλιψη, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), διπολική διαταραχή, ανορεξία, χρήση ουσιών και σχιζοφρένεια) έχουν αυξηθεί από 33% έως και 134% ανάλογα με την πάθηση από το 2010 και έπειτα (Haidt, 2024), ενώ σύμφωνα με βρετανική έρευνα στην οποία συμμετείχαν 19.000 άνθρωποι γεννημένοι από το 2000 ως το 2002, κορίτσια που ξοδεύουν παραπάνω από πέντε ώρες τη μέρα στα κοινωνικά δίκτυα είναι τρεις φορές πιο πιθανό να γίνουν πιο καταθλιπτικά από κορίτσια που δεν τα χρησιμοποιούν καθόλου (McBain, 2024). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι κορίτσια και αγόρια διαφέρουν και ως προς το τι τα προσελκύει στο διαδίκτυο. Ενώ τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να εθιστούν στα κοινωνικά δίκτυα, τα αγόρια ρέπουν περισσότερο στα διαδικτυακά παιχνίδια ή στην πορνογραφία. Η υπερπροστασία στον πραγματικό κόσμο συμπίπτει με υπο-προστασία στον ψηφιακό (Haidt, 2024). Ορισμένα μέλη της νεότερης γενιάς μάλιστα, της Α (γεννηθέντες από το 2013 και εξής) έρχονται σε επαφή με έξυπνα κινητά από νήπια, καθώς οι γονείς προτιμούν να τα κρατούν απασχολημένα σε αυτά στο σπίτι, στο αυτοκίνητο ή στην έξοδο, με αμφίβολα αποτελέσματα για την μετέπειτα ψυχολογική τους ανάπτυξη.

Για την κοινωνική ψυχολόγο Jean Twenge οι διαφορές στην ψυχολογία των νεότερων γενεών σε σχέση με τις παλαιότερες δεν οφείλονται τόσο στις εμπειρίες τις οποίες οι γενιές αυτές έχουν βιώσει, όσο στις νέες τεχνολογίες με τις οποίες έχουν μεγαλώσει (έξυπνα κινητά, κοινωνικά δίκτυα), χωρίς να συνειδητοποιούν τις ψυχοσωματικές αλλαγές που οι τεχνολογίες αυτές προκαλούν (Twenge, 2023). Αρνητικές πτυχές των κοινωνικών δικτύων και της υποκείμενης λογικής που διέπει τη λειτουργία τους, σε συνδυασμό με ορισμένες επιδράσεις τους στο ψυχολογικό προφίλ της νέας γενιάς αναδεικνύονται στο ντοκιμαντέρ: Το Κοινωνικό Δίλημμα (Orlowski, 2020). Η γενιά Z είναι πιο θυμωμένη, εύθραυστη, ανυπόμονη και απογοητευμένη από τα πράγματα, νοσταλγώντας το παρελθόν. Μένει με τους γονείς της (Fry, Passel & Cohn, 2020), είναι ντροπαλή, δεν παίρνει ρίσκα, προσβάλλεται εύκολα (Tanka, 2023), δεν βγαίνει ραντεβού συχνά, δεν θέλει παιδιά (India, 2023) και είναι δύσκολο να δουλέψεις μαζί της, σύμφωνα με τους εργοδότες της (De Visé, 2023). Βέβαια την ίδια στιγμή είναι μια εξαιρετικά μορφωμένη γενιά (The Economist, 2019), καλλιτεχνικά εγγράμματη, ενώ ταξιδεύει πολύ, εκτιμώντας τις διαφορετικές εμπειρίες και τα ποικίλα πολιτισμικά δρώμενα ανά τον κόσμο. Τα νεότερά της μέλη είναι πιο εξοικειωμένα με τις νέες τεχνολογίες, εντασσόμενα στους λεγόμενους «ψηφιακούς ιθαγενείς» (Tasis, 2019: 27), αυτούς που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν μέσα σε έναν ψηφιακά συνδεδεμένο κόσμο -

οι παλαιότερες γενιές που ήρθαν σε επαφή με τις νέες τεχνολογίες σε μεγαλύτερη ηλικία, ονομάζονται «ψηφιακοί μέτοικοι».

Για τους «ψηφιακούς ιθαγενείς», οι εμπειρίες που βιώνουν συχνά διαμεσολαβούνται από τη χρήση των ποικίλων διαθέσιμων τεχνολογικών τους συσκευών (κινητό, τάμπλετ, υπολογιστής), οι οποίες αλληλεπιδρούν με την πραγματικότητα και ενίοτε την ψηφιοποιούν. Η φύση των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα στον πραγματικό κόσμο όμως είναι διαφορετική από εκείνη αυτών που λαμβάνουν χώρα στον ψηφιακό και το γεγονός αυτό είναι κάτι που θα έπρεπε να γνωρίζουν γονείς και εκπαιδευτικοί, οι άνθρωποι δηλαδή που αναλαμβάνουν κυρίως να μεγαλώσουν νέα παιδιά. Ο Haidt (2024) αποδελτιώνει με ενάργεια τις διαφορές μεταξύ τους:

Εμπειρίες Πραγματικού Κόσμου	Εμπειρίες Ψηφιακού Κόσμου
Ενσώματες - Συνδέονται με τον εξωτερικό κόσμο	Αποσωματοποιημένες - Συνδέονται με τον εσωτερικό (νοητικό) κόσμο
Σύγχρονες	Ασύγχρονες
Επικοινωνία ένας με έναν με μία αλληλεπίδραση τη φορά	Επικοινωνίες ένας με πολλούς, πολλές αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν παράλληλα, την ίδια στιγμή
Δυσκολία για είσοδο ή έξοδο από τις κοινότητες στις οποίες λαμβάνουν χώρα	Μικρή δυσκολία για είσοδο ή έξοδο από τις κοινότητες στις οποίες λαμβάνουν χώρα
Εμπειρίες με στόχους που συνδέονται με αυτές καθαυτές	Εμπειρίες με στόχους που δεν συνδέονται με αυτές καθαυτές

Πίνακας 2: Εμπειρίες Πραγματικού - Εμπειρίες Ψηφιακού Κόσμου (Haidt, 2024).

Φυσικά, στην εποχή μας υπάρχει έντονη αλληλεπίδραση πραγματικού - ψηφιακού κόσμου και τα όρια ανάμεσα στους δύο είναι δυσδιάκριτα. Παρ' όλα αυτά εξακολουθούν να υφίστανται οι παραπάνω διαφορές, οι οποίες κατά την πρώιμη παιδική και εφηβική ηλικία δεν θα έπρεπε να παραβλέπονται. Οι ώρες που ξοδεύονται σε φανταστικές ψηφιακές πραγματικότητες στην οθόνη του έξυπνου κινητού ή του υπολογιστή, θα μπορούσαν να αφιερώνονται σε δραστηριότητες στον πραγματικό κόσμο, οι οποίες ωφελούν πολύπλευρα τα κατεξοχήν κοινωνικά όντα, τους ανθρώπους (Bregman, 2020). Η φυσική ανθρώπινη επαφή δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να υποκατασταθεί ή ακόμη χειρότερα να αντικατασταθεί από ψηφιακές επαφές και

συναντήσεις, κάτι το οποίο έγινε εμφανές κατά την περίοδο της καραντίνας COVID - 19 (2020-2022) και το παιχνίδι με πραγματικούς ανθρώπους στον πραγματικό κόσμο πρέπει να είναι η βάση μιας υγιούς ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης, η βάση για τη δημιουργία υγιών, δραστήριων και ανταγωνιστικών ενηλίκων.

Είναι αλήθεια πως τα κοινωνικά δίκτυα και η παρουσία σε αυτά αποτέλεσαν πεδίο σύγχυσης για πολλούς νέους ανθρώπους. Μέλη της γενιάς Z άρχισαν να νοιάζονται περισσότερο για τις ψηφιακές τους επιδόσεις (ακόλουθοι, αντιδράσεις) και την ψηφιακή τους παρουσία, από την επίδοσή τους σε πραγματικούς θεσμούς, όπως το σχολείο ή το πανεπιστήμιο, καλλιεργώντας μανιωδώς ένα ψηφιακό «φαίνεσθαι», αντί για ένα πραγματικό «είναι». Υπήρξε δηλαδή μία περίοδος στην πολύ σύγχρονη ιστορία κατά την οποία εάν ένα γεγονός δεν κοινοποιείτο στα κοινωνικά δίκτυα λογιζόταν σαν να μην έγινε, κάτι που φυσικά δεν ισχύει. Οι άνθρωποι ταξιδεύουν, αποφοιτούν, δημιουργούν τέχνη και πετυχαίνουν αθλητικούς στόχους, ανεξάρτητα από την κοινοποίηση ή όχι αυτών των γεγονότων στα κοινωνικά δίκτυα, όπως ακριβώς συνέβαινε και πριν την ύπαρξή τους. Προσωπικά θεωρώ καλύτερη τη δημιουργική χρήση των κοινωνικών δικτύων, ως ενός ακόμη χώρου έκφρασης και αναζήτησης αυθεντικότητας, με έκθεση της δουλειάς ή κοινοποίηση των προσωπικών προβληματισμών του κάθε ανθρώπου και ως ένα χώρο, από τον οποίο εκείνος μπορεί να αντλήσει έμπνευση για την περαιτέρω καλλιέργεια των ήδη υπάρχουσών κλίσεων και ενδιαφερόντων του, τα οποία έχουν δοκιμαστεί και ακονιστεί για χρόνια πρώτα μέσα σε πραγματικές κοινωνίες, σε πραγματικές συνθήκες, με πραγματικούς άλλους ανθρώπους, ανεξαρτήτως κοινωνικών δικτύων. Το «φαίνεσθαι» δεν θα πρέπει σε καμία περίπτωση να σκιάζει, να προκαλεί σύγχυση ή να δεσμεύει το «είναι», παρά να απορρέει φυσικά ως παραπροϊόν αυτού σε δεύτερο χρόνο.

Το πλέγμα των φανταστικών ιστοριών - μυθολογικών πραγματικοτήτων (Barthes, 1957) που πλάθουν και προβάλλουν τα Μέσα (είτε τα παραδοσιακά -τηλεόραση, ραδιόφωνο-, είτε τα νέα -διαδίκτυο, κοινωνικά δίκτυα-) σε 24ωρη βάση, έχει ονομαστεί από πολλούς νέους της γενιάς Z μεταφορικά «το μάτριξ», κάνοντας αναφορά στην γνωστή ταινία του 1999 (The Wachowskis, 1999). Από αυτό «το μάτριξ» βγαίνουν μόνο όταν κλείσουν το κινητό και τον υπολογιστή και στρέψουν την προσοχή τους στον πραγματικό κόσμο και τα συμβάντα (κοινωνικά, πολιτικά, πολιτισμικά) που λαμβάνουν χώρα σε αυτόν.

Ο παράγοντας εργασία

Στα σημαντικά ευρήματα των Haidt και Twenge θα πρόσθετα έναν ακόμη επιβαρυντικό παράγοντα στην ψυχολογία της γενιάς Z: τις σύγχρονες, ασθματικές συνθήκες ζωής, στον συνδυασμό τους με τις νέες τεχνολογίες. Ο καταναλωτισμός ωθεί τους ανθρώπους να δουλεύουν περισσότερο σκληρά και να επιβραβεύουν τον εαυτό τους, αγοράζοντας αγαθά και υπηρεσίες που δεν χρειάζονταν απαραίτητα σε πρώτο χρόνο -τουλάχιστον στο βαθμό με τον οποίο το κάνουν- και να υπεραπασχολούνται με πράγματα εν πολλοίς ανούσια. Μπορεί να έχει οδηγήσει σε περισσότερη μορφωμένες, ασφαλείς και ανεπτυγμένες δυτικές κοινωνίες (Pinker, 2018), όμως είναι υπεύθυνος

και για την τεταμένη ψυχολογική πίεση που αισθάνονται πολλοί άνθρωποι, με τα μέλη της γενιάς Z να μην αποτελούν εξαίρεση.

Με την οικονομική ανισότητα (Qureshi, 2023), την εργασιακή επισφάλεια (Tsiolis, 2023) και τον ψυχικό κάματο που αυτά επιφέρουν ανεβασμένα, μέλη των μεγαλύτερων γενεών (Boomers, X, Millennials) αισθάνονται συχνά πιεσμένα και αγχωμένα, κάτι που δεν θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστα τα παιδιά τους (μέλη των γενεών Z και A). Η ακρίβεια και το κόστος ζωής (σε ποσοστό 69.4%) κατατάσσεται ως το πρώτο και μεγαλύτερο πρόβλημα της Ελλάδας από νέους 17-34 ετών σύμφωνα με έρευνα του Ινστιτούτου για την Έρευνα και την Κοινωνική Αλλαγή (Gousis, 2023). Μόλις το 13.4% των νέων αυτών δηλώνει πως το εισόδημά του φτάνει για να ζει καλά και περισσεύει για αποταμίευση και επενδύσεις, ενώ 51.5% δηλώνει πως το εισόδημά του φτάνει μόνο για όσα είναι αναγκαία. Έρευνα του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών (2019) αποκαλύπτει πως αρκετοί νέοι φοιτητές καθυστερούν τις σπουδές τους λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων που τους μειώνουν τον διαθέσιμο για μελέτη χρόνο (85%), εξαιτίας οικονομικών δυσκολιών (66.4%) και άλλων οικογενειακών αιτιών (59%). Πολλοί νέοι επιλέγουν να εργαστούν, ώστε να χτίσουν τη ζωή τους σε στέρεες οικονομικές βάσεις από νωρίς, κάτι που μερικές φορές τους απομακρύνει από το περιβάλλον σπουδών τους. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια πως δεν επιθυμούν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους ή ότι δεν θα προχωρήσουν στη λήψη ενός μεταπτυχιακού διπλώματος σπουδών στο μέλλον (Psiloutsikou et al., 2019). Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης το γεγονός ότι οι νέοι δεν επιλέγουν πλέον το αντικείμενο σπουδών τους με μοναδικό κριτήριο την επαγγελματική απασχόληση σε αυτό, αλλά ούτε και δεσμεύονται από έναν και μόνο επαγγελματικό ρόλο κατά τη διάρκεια της ζωής τους, επιζητώντας την ευελιξία και επιθυμώντας να ανοίξουν ποικίλους δρόμους για τον εαυτό τους (Tsiolis, 2023), εναλλάσσοντας περιόδους εργασίας με περιόδους μη εργασίας, περιόδους σπουδών με περιόδους δουλειάς ή και απασχόλησης σε πολλές διαφορετικές εργασίες.

Τα σημερινά παιδιά ζουν σε μία εποχή των άκρων, μια εποχή παλινδρομήσεων και μεταπτώσεων. Από τη μία, απολαμβάνουν μια πρωτοφανή πληθώρα αγαθών, υπηρεσιών, αλλά και εμπειριών -καλλιτεχνικών, αθλητικών, ταξιδιωτικών κορυφαίου επιπέδου-, ενώ τους δίνεται η ευκαιρία να σπουδάσουν και να ασχοληθούν με ό, τι τους ενδιαφέρει, για μεγάλο χρονικό διάστημα. Από την άλλη, βιώνουν πρωτοφανή ψυχολογικά αδιέξοδα, συνεχή οικονομική πίεση και κρίση των σχέσεων με τους συνανθρώπους τους, στο βωμό της διαρκούς προσωπικής ανέλιξης. Το πώς οι παραπάνω δύο πραγματικότητες επηρεάζουν τη σχέση των νέων ανθρώπων με τους θεσμούς, προβάλλει ως ένα από τα πιο ενδιαφέροντα ερωτήματα προς διερεύνηση και είναι αυτό που θα μας απασχολήσει στη συνέχεια του παρόντος δοκιμίου.

Ο ρόλος των θεσμών

Με τον όρο θεσμό εννοούμε έναν επίσημο (αναγνωρισμένο από το κράτος) διωποκειμενικό οργανισμό (1α) (σχολείο, πανεπιστήμιο, αθλητικό σύλλογο, αστυνομικό ή στρατιωτικό τμήμα, πολιτικό κόμμα, ωδείο, δικαστήριο, τράπεζα,

εκκλησία, επιχείρηση, οικογένεια), ο οποίος παρέχει συγκεκριμένες υπηρεσίες στους πολίτες μίας χώρας και συμμετέχει σε συγκεκριμένες εκδηλώσεις (δρώμενα - διοργανώσεις), των οποίων τη διεξαγωγή αναλαμβάνει ο ίδιος, συνήθως σε συνεργασία με κάποια οργανωτική αρχή (επίσης αποκαλείται θεσμός, όπως ΕΣΑΚΕ, ΣΕΓΑΣ, ΚΠΙΣΝ (1β)) -εξετάσεις, προεκλογικές ομιλίες, εκλογές, αθλητικές διοργανώσεις, μουσικά φεστιβάλ, ερευνητικά συνέδρια, στρατιωτικές ασκήσεις, δίκες, βαπτίσεις-. Αξίζει να σημειωθεί πως ως θεσμός μπορεί να χαρακτηριστεί και η ίδια η διοργάνωση (2) στην οποία συμμετέχει ο διυποκειμενικός οργανισμός (η Ευρωλίγκα είναι θεσμός για τις μπάσκετικές ομάδες, οι Πανελλήνιες είναι θεσμός για τους μαθητές λυκείου και το φεστιβάλ Επιδαύρου θεσμός για τους καλλιτέχνες για παράδειγμα), αλλά και καθιερωμένοι ρόλοι (3) στο εσωτερικό αυτού του οργανισμού (ο θεσμός του πρωθυπουργού, του προπονητή, του δημάρχου, του μαέστρου, του δικαστή). Τέλος, με τον όρο θεσμό αναφερόμαστε και σε απλές πρακτικές (4), τις οποίες ακολουθούμε μέσα στις παραπάνω θεσμικές πραγματικότητες, όπως η χειραψία ανάμεσα σε δύο προπονητές αντίπαλων ομάδων ή ανάμεσα σε δύο πολιτικούς και το υποχρεωτικό καθημερινό ξύρισμα στο στρατό. Όλες τις παραπάνω θεσμικές πραγματικότητες συγκροτεί, συντονίζει και κατευθύνει η ανθρώπινη γλώσσα, ως σύμβαση στη βάση όλων των συμβάσεων, ως θεσμός στη βάση των άλλων θεσμών και ως συμπεριφορά που κατευθύνει τις άλλες συμπεριφορές (Searle, 1995).

Στην εποχή μας, η εμπιστοσύνη των νέων ανθρώπων απέναντι στους θεσμούς της χώρας τους δεν είναι μεγάλη και το φαινόμενο είναι διεθνές. Σύμφωνα με πανελλαδική ποσοτική έρευνα του Ινστιτούτου για την Έρευνα και την Κοινωνική Αλλαγή, στην οποία συμμετείχαν 4182 άνδρες και γυναίκες από 17 ετών και πάνω (Gousis, 2023), το 91.8% νέων 17-34 ετών δηλώνει πως δεν εμπιστεύεται τα ΜΜΕ (ο θεσμός με τη μεγαλύτερη αμφισβήτηση), το 89.4% πως δεν εμπιστεύεται τα πολιτικά κόμματα, το 72.6% πως δεν εμπιστεύεται τη δικαιοσύνη, και το 65.5% πως δεν εμπιστεύεται τις ανεξάρτητες αρχές (όπως ΑΑΔΕ, ΑΣΕΠ, ΕΛΣΤΑΤ). Τη μεγαλύτερη εμπιστοσύνη συγκεντρώνει ο θεσμός του πρωθυπουργού σε ποσοστό 38.7%. Ενδεικτικά για το εξωτερικό, αναφέρεται πως η εμπιστοσύνη των νέων Αμερικανών στους αμερικανικούς θεσμούς επίσης δεν είναι μεγάλη. Μόλις το 38% των νέων ανθρώπων της γενιάς Z εμπιστεύεται το Αμερικανικό Κογκρέσο, το 41% τη Δικαιοσύνη και το 44% την αστυνομία (Korhonen, 2024). Ο στρατός και η εκπαίδευση είναι από τους λίγους θεσμούς που συγκεντρώνουν μεγάλα ποσοστά εμπιστοσύνης ανάμεσα σε νέους της γενιάς Z, κάτι που επιβεβαιώνουν και άλλες έρευνες (Hrynowski & Marken, 2023).

Η έλλειψη εμπιστοσύνης νέων ανθρώπων στους θεσμούς φαίνεται και από τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν την πρώτιστη θεσμική πραγματικότητα, η οποία συνέχει όλες τις υπόλοιπες, τη γλώσσα τους. Χωρίς να βάζει τόνους, κάνοντας πολλά ορθογραφικά λάθη, αδιαφορώντας για την ακρίβεια στις διατυπώσεις της ή ακόμη και στη χρήση της σωστής ορολογίας (π.χ. γενικευτική χρήση της φράσης «κλίνω ρήματα», αντί για τη σωστή «κλίνω συνεκδοχές», «κλίνω ουσιαστικά», «κλίνω επίθετα»), η νεότερη γενιά δείχνει να μην ενοχλείται τόσο από το λάθος («Δεν πειράζει») ή από την έλλειψη ανάπτυξης και εμβάθυνσης στη σκέψη της («Δε χρειάζεται»). Η

εποικοδομητική κριτική είναι βέβαια απαραίτητη, ώστε οι θεσμοί να βελτιώνονται, αλλά η πλήρης αμφισβήτηση και απόρριψη του έργου και της αξίας τους είναι επικίνδυνη για οποιαδήποτε χώρα και τους πολίτες της. Ένας θεσμός εξασφαλίζει τη συστηματικότητα και την οργάνωση στις υπηρεσίες που προσφέρει, παρέχοντας απτή ανατροφοδότηση και καταγράφοντας την πρόοδο των μελών του, συμβάλλοντας έτσι στην εξέλιξή τους. Ένα πανεπιστήμιο, ένας αθλητικός σύλλογος, ένα μουσικό σχολείο συστηματικά βοηθούν τους συμμετέχοντες να μάθουν, να αθληθούν και να εκφραστούν, ωθώντας τους στη δόμηση επιτυχημένων καριέρων.

Ένα από τα κύρια αφηγήματα μιας μερίδας της νεολαίας (της πιο αντισυμβατικής και αντιδραστικής) υποστηρίζει πως σκοπός του ιδανικού ανθρώπου είναι να βγάξει άμεσα χρήματα, ώστε να απολαμβάνει τον παράδεισο που έχει δημιουργήσει ο καπιταλισμός -προϊόντα και υπηρεσίες- όσο πιο συχνά, χωρίς κανείς να μπορεί να τον ενοχλήσει. Ούτε άλλος άνθρωπος, ούτε θεσμός. Αν ένας νέος της γενιάς Z ακολουθεί μονομερώς αυτόν τον τρόπο σκέψης (την μονόπλευρη καπιταλιστική φαντασίωση), πώς περιμένουμε να συμπεριφερθεί στην οικογένεια (επιθετικότητα, φωνές, φυγή από το σπίτι), το πανεπιστήμιο (μη προσέλευση στα μαθήματα, προσπάθεια εξαπάτησης καθηγητών με στόχο το πτυχίο), το στρατό (αναζήτηση τρόπου αποφυγής θητείας) και τις εκλογές (αποχή), βασικές δηλαδή θεσμικές πραγματικότητες που ανέκαθεν αποτελούσαν τις βάσεις των σύγχρονων κοινωνιών; Τα πράγματα μάλλον θα έπρεπε να είναι κάπου στη μέση. Δηλαδή ο νέος να δημιουργεί πλούτο για τον εαυτό του, καλλιεργώντας τα έμφυτα ταλέντα και τις ικανότητές του και την ίδια στιγμή να είναι συνεπής στις υποχρεώσεις του απέναντι στους θεσμούς της χώρας του, απολαμβάνοντας τις υπηρεσίες τους και τη θέση του σε αυτούς. Το ιδανικό για αυτόν θα ήταν με άλλα λόγια η εύρεση ισορροπίας ανάμεσα στις θεσμικές και εξωθεσμικές πραγματικότητες, στις οποίες συμμετέχει. Αν παρασυρθεί από μία μειονότητα ατόμων με επιρροή στα κοινωνικά δίκτυα που καλούν για απελευθερωμένο και εντελώς αντισυμβατικό εξωθεσμικό τρόπο ζωής, τότε τα πράγματα γίνονται επικίνδυνα για αυτόν και ακόμη περισσότερο για το σύνολο. Κανένας άνθρωπος δεν μπορεί να ζήσει εντελώς έξω από τις θεσμικές- διωποκειμενικές πραγματικότητες που έχουμε δημιουργήσει συλλογικά ως κοινωνία. Ακόμη και οι πιο αντισυμβατικοί καλλιτέχνες υπάγονται σε ορισμένες θεσμικές πραγματικότητες, με δεσμεύσεις και υποχρεώσεις απέναντί τους, όπως η δισκογραφική τους εταιρεία -εταιρεία παραγωγής ή τα φεστιβάλ στα οποία συμμετέχουν, τα οποία εξασφαλίζουν συγκεκριμένη ποιότητα και συνέπεια στη δουλειά που δημοσιοποιούν -δεν δημοσιοποιούν ό, τι να 'ναι, ούτε οτιδήποτε δημιουργούν, παρά το μέρος του έργου τους που εγκρίνεται από την εταιρεία τους και ξεπερνά ένα αισθητικό κατώφλι-.

Συνοψίζοντας τα της παραπάνω συζήτησης, μία βασική προβληματική κατάσταση της εποχής μας είναι η εξής: φοβισμένοι από τις ειδήσεις, αλλά και κουρασμένοι από τη συνεχή εργασία γονείς έρχονται σε ρήξη με τα νεαρά παιδιά τους (των γενιών Z και A), θέλοντας να τα προστατέψουν από κακοτοπιές, φωνάζοντάς τους να γίνουν πιο υπεύθυνα και «σωστά». Τα παιδιά ως αντίδραση καταφεύγουν στις ψηφιακές πραγματικότητες που έχουν δημιουργήσει στα κινητά τους τηλέφωνα και στα προφίλ

των κοινωνικών δικτύων, μεγαλώνοντας το χάσμα. Όταν ο πρώτος στην ουσία θεσμός στον οποίο συμμετέχει ένας άνθρωπος, η οικογένεια βρίσκεται σε κρίση, τότε πώς περιμένουμε αυτός ο άνθρωπος να πετύχει στους άλλους θεσμούς, στους οποίους θα συμμετάσχει στο μέλλον (σχολείο, δουλειά, στρατό, ομάδα, πολιτεία) ή να τον προσελκύουν σε πρώτο χρόνο; Τα κοινωνικά δίκτυα ωθούν τους νέους να βρίσκονται σε μια διαρκή αυτοτροφοδοτούμενη φαντασίωση, μειώνοντας την ευρύτητα σκέψης και θέασης του κόσμου από μέρους τους. Ακριβώς στο σημείο αυτό έρχεται η εκπαίδευση να διαδραματίσει τον κομβικό της ρόλο.

Εκπαιδευτικοί θεσμοί

Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί (σχολείο, πανεπιστήμιο, ερευνητικά κέντρα, υπουργείο παιδείας) είναι απαραίτητοι για τη συστηματική παροχή έγκυρων γνώσεων (θεωρητικών και πρακτικών) στους νέους ανθρώπους σε μέρες μετα - αλήθειας, αμφισβήτησης, λαϊκισμού και γεωπολιτικής αποσταθεροποίησης. Έτσι, εκείνοι θα είναι σε θέση να αναπτυχθούν και να προοδεύσουν στέρεα, χωρίς να παραποιείται η άποψή τους για τον κόσμο από κάθε λογής μύθους που προβάλλονται στα Μέσα (παραδοσιακά και νέα).

Μέσα από τη συστηματική φοίτηση στο σχολείο και το πανεπιστήμιο, ο φοιτών μαθαίνει πώς να μαθαίνει, πού να ψάξει για να αναζητήσει αξιόπιστες γνώσεις και πώς να ξεχωρίζει τους έγκριτους από τους μη έγκριτους συγγραφείς. Έξω από και χωρίς το σχολείο και το πανεπιστήμιο, τα παραπάνω δεν συμβαίνουν, και δεν θα έπρεπε να θεωρούμε δεδομένη και αυτονόητη την ύπαρξή τους. Στις μέρες μας αληθεύει πως, εάν η σκέψη και η αναζήτηση γνώσης δεν είναι ή δεν γίνει δουλειά κάποιου (όντας για παράδειγμα μαθητής, φοιτητής, εκπαιδευτικός, συγγραφέας, διανοούμενος κ.ά.) και εάν δεν του δίνονται αφορμές να διαβάσει και να γράψει, είναι σχεδόν απίθανο εκείνος να ενδιαφερθεί συστηματικά να γνωρίσει και να σκεφτεί κάτι άλλο, πέρα από τα διαδικαστικά - σχετικά με τη δουλειά του θέματα. Όπως ακριβώς εάν δεν είναι μέλος ενός αθλητικού συλλόγου, που συστηματικά να τον υποχρεώνει να γυμναστεί, δίνοντας του και το κίνητρο συμμετοχής σε επίσημες διοργανώσεις, δύσκολα θα κρατήσει την καθημερινή άσκηση στη ζωή του (ας αναλογιστούμε τη φυσική κατάσταση ποδοσφαιριστών, λίγα χρόνια αφότου σταματήσουν τις καριέρες τους). Η ανάγκη για θεσμοποίηση της εκπαίδευσης έγινε εμφανής στη Δύση ήδη από τα χρόνια του μεσαίωνα: το πανεπιστήμιο της Μπολόνια ξεκίνησε διδασκαλίες το 1088, το πανεπιστήμιο της Οξφόρδης το 1096, ενώ τους επόμενους αιώνες όλο και περισσότερα πανεπιστήμια άρχισαν τη λειτουργία τους στην Ευρώπη, οδηγώντας σε πρόοδο και ανάπτυξη.

Για να δημιουργηθούν και να συντηρηθούν σχετικές με την επιστήμη επιθυμίες και στόχοι, είναι απαραίτητο ένας άνθρωπος να βρίσκεται στο αντίστοιχο περιβάλλον με ανθρώπους αντίστοιχου υποβάθρου και ενδιαφερόντων. Το πανεπιστήμιο είναι αυτό που οργανωμένα ωθεί τον άνθρωπο να κατακτήσει μία σειρά από γνωστικά αντικείμενα και να εξασκήσει τα σχετικά με αυτά επαγγέλματα, όχι η ευκαιριακή παρακολούθηση βίντεο στο διαδίκτυο ή η ευκαιριακή ανάγνωση βιβλίων. Φυσικά

συμπληρωματικά προς το πρόγραμμα σπουδών, μπορεί να υπάρξει θέαση βίντεο στο διαδίκτυο σχετικών με τα διδασκόμενα αντικείμενα για παροχή πρόσθετων ερεθισμάτων, εμπλουτισμό των γνώσεων και διεύρυνση οριζόντων -ειδικά σήμερα υπάρχουν διαθέσιμα δωρεάν παρουσιάσεις, μαθήματα και συνεντεύξεις από κορυφαίους επαγγελματίες σε κάθε κλάδο, αρκεί να ξέρεις πού να ψάξεις και τι να αναζητήσεις-, όμως αυτή σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να υποκαταστήσει ή να αντικαταστήσει το ρόλο των θεσμών. Στο πανεπιστήμιο υπάρχουν επαγγελματίες που ξέρουν να κρίνουν πότε κάτι που λέγεται είναι βάσιμο και τεκμηριωμένο και πότε ανεδαιφικό, ευσεβής πόθος και αποκύημα της φαντασίας μας. Συστηματική επιστήμη για μεγάλο χρονικό διάστημα πραγματοποιείται πολύ δύσκολα έξω από έναν σχετικό θεσμό, σε αντίθεση ίσως με τη δημιουργία τέχνης ή το παιχνίδι, που αποτελούν φυσικές προδιαθέσεις των ανθρώπων, δραστηριότητες δηλαδή στις οποίες εκείνοι ρέπουν φυσικά και από μόνοι τους -η γνωστική πείνα πολλών σύγχρονων ανθρώπων ικανοποιείται εύκολα, με την ακρόαση αναλώσιμων ειδήσεων και το κουτσομπολιό. Η εξήγηση βρίσκεται στο γεγονός ότι η συστηματική επιστήμη ήρθε πιο αργά στην εξελικτική διαδρομή των *homo sapiens* από την τέχνη και το παιχνίδι στη φύση-.

Μία παιδαγωγική προσέγγιση

Σε αυτές τις τεχνολογικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες, πώς μπορεί το σχολείο και οι δάσκαλοι να διαχειριστούν την κατάσταση; Μοιάζει αλήθεια πως η καταπράυνση της έντονης ψυχολογικής πίεσης που βιώνουν οι σύγχρονοι νέοι από την ασθματική καταναλωτική ζωή και η διαχείριση του ανασφαλούς και εύθραυστου χαρακτήρα τους βαραίνει κυρίως τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, καθώς αυτοί αναλαμβάνουν -και αναλάμβαναν παραδοσιακά- να τους μεγαλώσουν. Ενώ δηλαδή οι επιχειρηματίες και οι διασκεδαστές επιχειρούν διαρκώς να τραβήξουν την προσοχή των νέων προς την κατανάλωση, οι εκπαιδευτικοί πασχίζουν να τους δείξουν πως ο άνθρωπος δεν είναι απλώς ένας παραγωγός και καταναλωτής προσαρμοσμένου στις ανάγκες του περιεχομένου, αλλά μία ανεξάρτητη ύπαρξη με ευαισθησίες, ιδιαιτερότητες και στόχους που μπορεί -και έχει το χρέος- να τις καλλιεργήσει κατά τη διάρκεια της ζωής του. Η καπιταλιστική μονομερής φαντασίωση μόνο εν μέρει μπορεί να προσφέρει στον σύγχρονο άνθρωπο, όχι εξ' ολοκλήρου, εάν δεν συνοδεύεται από στερεή παιδαγωγική και αξιακή βάση που προσφέρουν οι ανθρωπιστικές σπουδές, η ανθρωπιστική αγωγή και παιδεία και ο χομο-συνιβερσαλισμός που αυτές προσβέουν.

Οι γονείς, ως οι πρώτοι παιδαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί, ως οι καλλιτέχνες της γνώσης, θα πρέπει να αντιμετωπίζουν τους νέους με υπομονή και όχι με φωνές και απειλές. Θα πρέπει να δίνουν έμφαση στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις εγγενείς κλίσεις τους, θυμίζοντάς τους ότι έχουν μία μοναδική ευκαιρία αυτά τα λίγα χρόνια που φοιτούν στο σχολείο να μάθουν για τον κόσμο γύρω τους, να διεκδικούν την αισθητική τους και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, γιατί μόλις μπουν η δουλειά, η οικογένεια και τα χρήματα στη μέση, όλα αυτά περνάνε σε δεύτερη μοίρα.

Οι μεγαλύτερες δεξιότητες που θα έπρεπε να έχουν οι σύγχρονοι μαθητές σε μια εποχή ραγδαίας τεχνολογικής προόδου σύμφωνα με τον ιστορικό Yuval Noah Harari είναι:

- (α) να βγάζουν νόημα από τις πληροφορίες που δέχονται,
- (β) να μπορούν να διακρίνουν τι είναι σημαντικό και τι ασήμαντο,
- (γ) να μπορούν να συνδυάσουν πολλές επιμέρους πληροφορίες για να φτιάξουν μία ευρύτερη εικόνα για τον κόσμο. (Harari, 2018, 261).

Επίσης:

- (δ) να μπορούν να αντιμετωπίζουν την αλλαγή,
- (ε) να μαθαίνουν καινούργια πράγματα,
- (στ) να διατηρούν την πνευματική τους ισορροπία σε ασυνήθιστες καταστάσεις (Harari, 2018, 262).

Ως προς την αντιμετώπιση των αρνητικών συνεπειών της υπερέκθεσης σε οθόνες κινητών και στα κοινωνικά δίκτυα, που αποτελεί και το αρχικό θέμα του δοκιμίου, ο Haidt προτείνει απτές λύσεις: «περισσότερος χρόνος στα παιδιά, ώστε να παίζουν μεταξύ τους στον εξωτερικό πραγματικό κόσμο, ένταξή τους σε πραγματικές κοινότητες, όχι έξυπνα κινητά μέχρι το λύκειο, συμβατικό κινητό ως πρώτο κινητό, καθυστέρηση ανοίγματος λογαριασμών στα κοινωνικά δίκτυα τουλάχιστον ως τα 16, όχι καθημερινή δέσμευση από αυτά, αλλά περιστασιακή χρήση τους ως εργαλείων, σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε ανθρώπου (επικοινωνιακές, επαγγελματικές), έλεγχος ηλικίας χρηστών των κοινωνικών δικτύων, όριο διαδικτυακής ενηλικίωσης όχι τα 13, αλλά τα 16 και μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση για την ψυχική υγεία της νέας γενιάς από τις εταιρείες τεχνολογίας» (Haidt, 2024).

Στις παραπάνω προτάσεις, θα πρόσθετα την ανάγκη για:

- (α) εμπιστοσύνη στις ιδιαίτερες ικανότητες και κλίσεις του κάθε ανθρώπου,
- (β) αποκατάσταση του κύρους των θεσμών. Ισχυροί θεσμοί (σχολεία, πανεπιστήμια, δήμοι, αθλητικές ομάδες, μουσικά σχολεία) σημαίνουν ισχυρές κοινωνίες. Απτή επιβράβευση όσων διαπρέπουν στους θεσμούς και όσων υπηρετούν επαγγελματικά σε αυτούς. Εκσυγχρονισμός των θεσμών με στόχο να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις ενός διαρκώς εξελισσόμενου κόσμου.
- (γ) χρήση των νέων τεχνολογιών ως εργαλείων για την πραγμάτωση άλλων σκοπών, όχι υπνωτισμός και αποχαύνωση από τις δυνατότητές τους. Ευκαιρία για δημιουργική αξιοποίηση των κοινωνικών δικτύων, ως μέσων έκφρασης της ιδιαίτερης προσωπικότητας και ευαισθησίας του κάθε ατόμου.
- (δ) αναζήτηση ψυχολογικής βοήθειας όταν χρειάζεται. Πρόσληψη ψυχολόγων στα σχολεία.

(ε) λιγότερη ώρα στην οθόνη: διάβασμα βιβλίων στον πραγματικό κόσμο, ενασχόληση με τον αθλητισμό, όχι μόνο με τα αθλητικά, επαφή με την τέχνη και στον πραγματικό κόσμο, εκτός από τον ψηφιακό (σινεμά, συναυλίες, εκθέσεις ζωγραφικής).

Οι άνθρωποι σκεφτόμαστε με ιστορίες (Harari, 2014) και φανταζόμαστε τον εαυτό μας στο μέλλον σε συγκεκριμένες καταστάσεις και ρόλους, κάτι απόλυτα φυσικό και υγιές. Το πρόβλημα είναι το να είναι κάποιος φαντασμένος και οι ιστορίες - μυθοποιήσεις που προβάλλονται στα κοινωνικά δίκτυα να τον υπνωτίζουν και να παραποιούν την αντίληψή του για τον κόσμο και τα πράγματα (μη βλέποντας για παράδειγμα όλη τη διαδρομή πίσω από μία ανάρτηση και τις δυσκολίες - θυσίες που απαιτούνται για να επιτευχθεί αυτό που απεικονίζει). Οι ενήλικες, οι οποίοι έχουν μπει στη διαδικασία δόμησης καριέρας και χρησιμοποιούν τα κινητά και τα κοινωνικά δίκτυα ως εργαλεία για την πραγμάτωση των σχετικών με αυτή σκοπών, δεν έχουν τόσο μεγάλο πρόβλημα, καθώς οι ιστορίες που λένε στον εαυτό τους και οι πραγματικότητες στις οποίες εκτίθενται καθημερινά είναι από μία στιγμή και μετά λίγο - πολύ σταθερές (με πάγια χαρακτηριστικά, αναμονές και προβλέψιμη κατανομή συναισθημάτων, ανάλογα με την δραστηριότητα). Ένας έφηβος όμως, ο οποίος βρίσκεται ακόμα στο στάδιο εξερεύνησης του κόσμου, λαμβάνοντας ανατροφοδότηση από τις διάφορες δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχει, δοκιμάζοντας ποικίλες ταυτότητες και παίρνοντας τα πρώτα του ρίσκα, ενδέχεται να ζημιωθεί από τα κινητά και τα κοινωνικά δίκτυα, μη ξέροντας ακόμη ποια στάση να κρατήσει απέναντί τους και σε τι του χρησιμεύουν πραγματικά.

Η ανθρωπιστική παιδεία και η μόρφωση εν γένει μπορούν να βοηθήσουν στο σημείο αυτό, οξύνοντας την κριτική σκέψη και ακονίζοντας την αισθητική ενός ανθρώπου, βοηθώντας τον να δει πιο καθαρά τι αξίζει και τι δεν αξίζει από το ατελείωτο και αμφίβολης ποιότητας περιεχόμενο, απ' το οποίο βομβαρδίζεται καθημερινά. Εκτός από την κριτική σκέψη και την αισθητική, σε μια εποχή άγχους, υπερεργασίας και συνεχών προκλήσεων, τρεις ακόμη δεξιότητες προβάλλουν ως ιδιαίτερα σημαντικές, ειδικά για τους νέους ανθρώπους: η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα και η συνέπεια. Κάθε νέος άνθρωπος θα πρέπει να επιζητά την ευελιξία, την ικανότητα να χτίζει για χρόνια ένα ανταγωνιστικό επαγγελματικό προφίλ, να είναι διαθέσιμος στην αγορά εργασίας και ικανός να μεταπηδά από έναν εργασιακό χώρο σε έναν άλλο, όταν το απαιτούν οι συνθήκες, προσαρμοζόμενος επιτυχώς σε νέα περιβάλλοντα. Είναι απαραίτητο ακόμη να βρει ορισμένες δραστηριότητες, στις οποίες να μπορεί να παράγει συστηματικά και με συνέπεια αξιόλογο έργο και να επανέρχεται κυκλικά σε αυτές καθ' όλη τη διάρκεια του έτους. Έτσι, θα εξασφαλίσει και προσωπική ικανοποίηση και η κοινωνία θα ωφεληθεί ουσιαστικά από αυτόν στο μεγαλύτερο βαθμό. Με την καλλιέργεια των παραπάνω δεξιοτήτων και την εφαρμογή των προτεινόμενων μέτρων, η επιδημία ψυχικής υγείας που πλήττει τη νεότερη, αλλά και τις μεγαλύτερες γενιές μπορεί να καταπολεμηθεί και να αντιμετωπιστεί επιτυχώς.

Επίλογος

Τα κινητά τηλέφωνα διευκολύνουν την επικοινωνία, μάς επιτρέπουν να αναζητήσουμε στη στιγμή έγκυρες γνώσεις και μάς βοηθούν στον προγραμματισμό και τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων, με τρόπους που δεν ήταν δυνατοί στο παρελθόν. Επίσης, μας εκθέτουν σε ήθη, έθιμα και τρόπους συμπεριφοράς, στους οποίους δεν θα είχαμε πρόσβαση, μόνο μέσα από τη ζωή στη δική μας κουλτούρα. Μπορούν με απλά λόγια να αποβούν χρήσιμα εργαλεία στα χέρια των ανθρώπων, από τη στιγμή που χρησιμοποιούνται σοφά και με μέτρο. Σε έναν τεχνολογικά προηγμένο κόσμο δεν είναι λύση η κατάργησή τους, ή ο φόβος απέναντι σε αυτά, παρά η λογική ενσωμάτωσή τους στην καθημερινότητά μας.

Το παρόν δοκίμιο επιχείρησε να διερευνήσει τα επακόλουθα της συνεχούς καθημερινής χρήσης κινητών τηλεφώνων και κοινωνικών δικτύων στη νέα γενιά (ιδιαίτερα τη γενιά Z), εξετάζοντας παράλληλα τη σχέση της με τους θεσμούς (γενικότερα και εκπαιδευτικούς ειδικότερα) και προτείνοντας λύσεις που θα μπορούσαν να υιοθετηθούν και να εφαρμοστούν, ισορροπώντας ανάμεσα σε πραγματικό και ψηφιακό κόσμο. Η κατανόηση των κινδύνων που ελλοχεύουν από τις τεχνολογίες που πολύ πρόσφατα (εδώ και ούτε δύο δεκαετίες) έχουν μπει στη ζωή μας είναι το πρώτο βήμα για την εξάλειψή τους και η υιοθέτηση υγιών πρακτικών αποτελεί μονόδρομο για ένα μέλλον με μειωμένο άγχος και αυξημένη δημιουργικότητα σε αυτήν και σε επόμενες γενιές.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Barthes, R. (1972). *Mythologies*. New York: Hill and Wang.
- Bregman, R. (2020). *Humankind: A Hopeful History*. London: Bloomsbury Publishing.
- De Visé, D. (2023, June 30). Gen Zers make ‘difficult’ employees, managers say. *The Hill*. Retrieved 12 April 2024 from <https://thehill.com/business/4074677-gen-zers-make-difficult-employees-managers-say/>
- Fry, R., Passel, J. & D’ Vera C. (2020, September 4). A majority of young adults in the U.S. live with their parents for the first time since the Great Depression. *PewResearchCenter*. Retrieved 10 April 2024 from <https://www.pewresearch.org/short-reads/2020/09/04/a-majority-of-young-adults-in-the-u-s-live-with-their-parents-for-the-first-time-since-the-great-depression/>
- Gousis, K. (2023). Chartografontas ti nea genia: Mia sygkritiki analysi. *ETERON*. Retrieved 14 April 2024 from <https://eteron.org/chartografontas-ti-ne-genia-mia-sygkritiki-analysi/>

- Haidt, J. (2022, April 11). Why the past 10 years of American Life have been uniquely stupid. *The Atlantic*. Retrieved 10 April 2024 from <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2022/05/social-media-democracy-trust-babel/629369/>
- Haidt, J. (2024). *The Anxious Generation: How the Great Rewiring of Childhood Is Causing an Epidemic of Mental Illness*. New York: Penguin Random House.
- Haidt, J. (2024, March 13). End the phone - based childhood now. *The Atlantic*. Retrieved 10 April 2024 from <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2024/03/teen-childhood-smartphone-use-mental-health-effects/677722/>
- Harari, Y. N. (2014). *Sapiens. A Brief History of Humankind*. New York: Harper Collins.
- Harari, Y. N. (2018). *21 Lessons for the 21st Century*. New York: Vintage Books.
- Heneage, J. (2023). *H pio mikri Istoría tis Elladas*. Athina: Patakis.
- Hrynowski, Z. & Marken, S. (2023, September 14). Gen Z Voices Lackluster Trust in Major U.S. Institutions. *Gallup and Walton Family Foundation*. Retrieved 10 April 2024 from <https://news.gallup.com/opinion/gallup/510395/gen-voices-lackluster-trust-major-institutions.aspx>
- India, F. (2023, July 29). Why doesn't Gen Z want children? *UnHerd*. Retrieved 15 April 2024 from <https://unherd.com/newsroom/why-doesnt-gen-z-want-children/>
- Korhonen, V. (2024, February 9). Generation Z trust levels in institutions U.S. 2020 and 2022. *Statista*, Retrieved 10 April 2024 from <https://www.statista.com/statistics/1068665/generation-z-trust-levels-institutions-united-states/>
- McBain, S. (2024, March 21). The Anxious Generation by Jonathan Haidt – a pocket full of poison. *The Guardian*. Retrieved 10 April 2024 from <https://www.theguardian.com/books/2024/mar/21/the-anxious-generation-by-jonathan-haidt-a-pocket-full-of-poison>.
- Orlowski, J. (2020). *The Social Dilemma* [Documentary]. United States: Exposure Labs, Argent Pictures & The Space Program.
- Pinker, S. (2018). *Enlightenment Now: The Case for Reason, Science, Humanism, and Progress*. New York: Viking.

- Psiloutsikou, M. et al. (2019). *Giati oi foitites kathysteroun tis spoudes tous*; OPA News, 31, 67.
- Qureshi, Z. (2023, May 16). Rising inequality: A major issue of our time. *Brookings*. Retrieved 12 April 2024 from <https://www.brookings.edu/articles/rising-inequality-a-major-issue-of-our-time/>
- Searle, J. R. (1995). *The Construction of Social Reality*. New York: Free Press.
- Tanka, A. (2023, April 27). Gen Z: Evaisthitoi, ageneis kai periergoi – I pio dyskoli genia gia na synergastei kaneis. *innewspaper*. Retrieved 12 April 2024 from <https://www.in.gr/2023/04/27/economy/diethnis-oikonomia/gen-z-eyaisthitoi-ageneis-kai-periergoi-pio-dyskoli-genia-gia-na-synergastei-kaneis/>
- Tasis, Th. (2019). *Psifiakos Anthropismos: Eikonistiko ypokeimeno kai techniti noimosyni*. Athina: Armos.
- The Economist (2019, February 27). Generation Z is stressed, depressed and exam-obsessed. *The Economist*. Retrieved 13 April 2024 from <https://www.economist.com/graphic-detail/2019/02/27/generation-z-is-stressed-depressed-and-exam-obsessed?/>
- The Wachowskis. (1999). *The Matrix* [Movie]. United States: Warner Bros, Village Roadshow Pictures, Groucho II Film.
- Tsiolis, G. (2023). *Episfaleis Viografies. Ergasiakes diadromes kai taftotites ston metaschimatizomeno kosmo tis ergasias*. Athina: Gutenberg.
- Twenge, J. M. (2023). *Generations. The Real Differences Between Gen Z, Millennials, Gen X, Boomers, and Silents—and What They Mean for America's Future*. New York: Simon & Schuster.

Η διδασκαλία της έννοιας της ενέργειας στην Ελλάδα

Βασιλείου Δημήτριος, Υποψήφιος διδάκτορας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Η αρχική αντίληψη του Αριστοτέλη για την ενέργεια ως δράση ή κίνηση έθεσε τις βάσεις για μελλοντικές εξερευνήσεις και κατανοήσεις στο πεδίο της φυσικής και πέραν αυτού. Είναι ενδιαφέρον ότι ενώ η ορολογία και η κατανόηση του Αριστοτέλη ήταν πρωτόγονες για τα σημερινά δεδομένα, οι ιδέες του αποτέλεσαν ένα κρίσιμο σκαλοπάτι για την ανάπτυξη της έννοιας της ενέργειας. Αυτή η αριστοτελική αντίληψη για την ενέργεια θα παρέμενε στον πνευματικό αιθέρα για αιώνες προτού υποστεί σημαντική μεταμόρφωση στο νόημα και την εφαρμογή της. Η διαδρομή του όρου "ενέργεια" από τις αριστοτελικές ρίζες του μέχρι τη σύγχρονη επιστημονική του κατανόηση περιλαμβάνει ένα συναρπαστικό χρονικό πνευματικής ανάπτυξης και τελειοποίησης σε διάφορους κλάδους και εποχές (Jin & Anderson, 2012). Τα σχολικά βιβλία επηρεάζουν τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της συναισθηματικής ανάπτυξης ενός παιδιού, μεταδίδοντας κοινωνικές αξίες και απόψεις. Τι ακριβώς όμως διδάσκεται και με ποιο τρόπο στα Ελληνικά σχολεία;

Λέξεις-κλειδιά: Φυσική, Ενέργεια, Εκπαιδευτικά μοντέλα

Teaching the concept of energy in Greece

Vasiliou Dimitrios, PhD candidate at the University of Thessaly

Abstract

Aristotle's original understanding of energy as action or movement set the stage for future explorations and understandings in the field of physics and beyond. Interestingly, while Aristotle's terminology and understanding were primitive by today's standards, his ideas were a crucial stepping stone in the development of the concept of energy. This Aristotelian conception of energy would remain in the spiritual ether for centuries before undergoing a major transformation in its meaning and application. The journey of the term "energy" from its Aristotelian roots to its modern scientific understanding includes a fascinating timeline of intellectual development and refinement across disciplines and eras (Jin & Anderson, 2012). Textbooks influence the formation of a child's personality and emotional development, transmitting social values and opinions. But what exactly is taught and how in Greek schools?

Key-Words: Physics, Energy, Educational models

Ιστορική εξέλιξη της έννοιας της ενέργειας

Η έννοια της "ενέργειας" είναι ένας θεμελιώδης πυλώνας στο χώρο της επιστήμης, που ανάγεται στις αρχαίες φιλοσοφικές σκέψεις του Αριστοτέλη, ο οποίος αρχικά την περιέγραψε ως μια μορφή δράσης ή κίνησης (Heller, 2011). Αυτός ο υποτυπώδης ορισμός, ωστόσο, υπέστη σημαντική εξέλιξη με την πάροδο των αιώνων, αποκτώντας τελικά τη σύγχρονη επιστημονική του χροιά τον 19ο αιώνα. Η διαδρομή του όρου "ενέργεια" από τις αριστοτελικές ρίζες του μέχρι τη σύγχρονη επιστημονική του κατανόηση περιλαμβάνει ένα συναρπαστικό χρονικό πνευματικής ανάπτυξης και τελειοποίησης σε διάφορους κλάδους και εποχές (Jin & Anderson, 2012).

Η αρχική αντίληψη του Αριστοτέλη για την ενέργεια ως δράση ή κίνηση έθεσε τις βάσεις για μελλοντικές εξερευνήσεις και κατανοήσεις στο πεδίο της φυσικής και πέραν αυτού. Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι ενώ η ορολογία και η κατανόηση του Αριστοτέλη ήταν πρωτόγονες για τα σημερινά δεδομένα, οι ιδέες του αποτέλεσαν ένα κρίσιμο σκαλοπάτι για την ανάπτυξη της έννοιας της ενέργειας. Αυτή η αριστοτελική αντίληψη για την ενέργεια θα παρέμενε στον πνευματικό αιθέρα για αιώνες προτού υποστεί σημαντική μεταμόρφωση στο νόημα και την εφαρμογή της.

Η εξέλιξη της έννοιας της ενέργειας, ιδίως κατά τη διάρκεια του 17ου και του 19ου αιώνα, αντιπροσωπεύει μια κρίσιμη φάση στην πρόοδο της επιστημονικής κατανόησης. Η περίοδος αυτή σημαδεύτηκε από σημαντικές εννοιολογικές μετατοπίσεις και ορολογικές εξελίξεις που επηρέασαν βαθιά τον τρόπο με τον οποίο η ενέργεια γίνεται κατανοητή και ορίζεται στη σύγχρονη επιστήμη.

Τον 17ο αιώνα, η έννοια της ενέργειας άρχισε να συνδέεται στενά με την έννοια της "δύναμης", μια καίρια αλλαγή που έθεσε τις βάσεις για τις μελλοντικές εξελίξεις στον τομέα. Ερευνητές όπως οι Jin και Anderson (2012) έχουν μελετήσει εκτενώς αυτή την ιστορική μετάβαση, τονίζοντας πώς ο όρος "δύναμη", όπως ήταν κατανοητός εκείνη την εποχή, εξελίχθηκε ώστε να περιλαμβάνει μια ευρύτερη και πιο διαφοροποιημένη κατανόηση. Αυτός ο επαναπροσδιορισμός της "ισχύος", ώστε να συμπεριλάβει πτυχές αυτού που σήμερα αναγνωρίζουμε ως ενέργεια, έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση μεταγενέστερων επιστημονικών ερευνών και θεωριών.

Μια από τις βασικές μορφές αυτού του μετασχηματισμού ήταν ο Γκότφριντ Βίλχελμ Λάιμπνιτς, φιλόσοφος και μαθηματικός, το έργο του οποίου στα τέλη του 17ου αιώνα συνέβαλε σημαντικά στην ανάπτυξη εννοιών που αργότερα θα ευθυγραμμίζονταν με τις σύγχρονες ερμηνείες της κινητικής και μηχανικής ενέργειας. Το 1686, ο Λάιμπνιτς έκανε σημαντικά βήματα στην εννοιολόγηση αυτών των μορφών ενέργειας, αν και δεν χρησιμοποιούσε ρητά τον όρο "ενέργεια" στις περιγραφές του. Αυτή η διάκριση μεταξύ της εννοιολογικής ανάπτυξης και της πραγματικής χρήσης του όρου "ενέργεια" αποτελεί παράδειγμα της συχνά σταδιακής και αποσπασματικής φύσης της επιστημονικής προόδου, όπου η εξέλιξη των ιδεών και η τυποποίηση της ορολογίας δεν συμβαδίζουν πάντα.

Η επίσημη εισαγωγή του όρου "ενέργεια" στο επιστημονικό λεξικό αποδίδεται στον Thomas Young το 1807. Η υιοθέτηση του όρου "ενέργεια" από τον Γιανγκ σηματοδότησε μια σημαντική απόκλιση από τον επικρατούντα τότε όρο "ζωντανή δύναμη" ή "vis viva". Υποστήριξε ότι η έννοια της "ενέργειας", όπως την όρισε ο ίδιος, ήταν περισσότερο ευθυγραμμισμένη με αυτό που σήμερα γίνεται αντιληπτό ως κινητική ενέργεια (Shamos & Friedlander, 1960). Αυτή η αλλαγή στην ορολογία από τον Γιανγκ αποτέλεσε ένα κρίσιμο βήμα στην τυποποίηση και επισημοποίηση της επιστημονικής γλώσσας όσον αφορά την έννοια της ενέργειας, σηματοδοτώντας μια οριστική μετατόπιση από τις πιο φιλοσοφικές έννοιες της δύναμης και της ισχύος σε μια πιο συγκεκριμένη και μετρήσιμη επιστημονική έννοια.

Στη συνέχεια, το 1828, ο Gaspard-Gustave de Coriolis και ο Jean-Victor Poncelet συνέβαλαν περαιτέρω στην κατανόηση της ενέργειας ορίζοντας τον συναφή όρο "έργο". Ο ορισμός τους διευκρίνισε τη σχέση μεταξύ έργου και ενέργειας, προσθέτοντας βάθος στην κατανόηση και την εφαρμογή της έννοιας της ενέργειας. Αυτή η περίοδος του 19ου αιώνα ήταν γεμάτη από επιστημονικές εξελίξεις και ορολογικές διευκρινίσεις, θέτοντας τα θεμέλια για την ανάπτυξη πιο ολοκληρωμένων θεωριών και νόμων που διέπουν τη συμπεριφορά και την αλληλεπίδραση των φυσικών οντοτήτων.

Η έννοια της ενέργειας εδραιώθηκε στην επιστημονική κοινότητα από τον Hermann von Helmholtz το 1847. Η συμβολή του Helmholtz ήταν μνημειώδης- ανακάλυψε και διατύπωσε τις θεμελιώδεις αρχές αυτού που σήμερα είναι γνωστό ως νόμος διατήρησης της ενέργειας. Αυτός ο νόμος, κομψά απλός στη δήλωσή του ότι "η ενέργεια δεν μπορεί να δημιουργηθεί ή να καταστραφεί- μπορεί να μετατραπεί από τη μια μορφή στην άλλη", έχει βαθιές επιπτώσεις σε διάφορους επιστημονικούς κλάδους. Η διατύπωση της αρχής της διατήρησης της ενέργειας από τον Helmholtz ενώ εργαζόταν στη φυσιολογία είναι ιδιαίτερα αξιοσημείωτη. Απέδειξε ότι η θερμότητα που εκλύεται από το σώμα των ζώων και η μυϊκή τους εργασία προέρχεται από την οξείδωση της τροφής, όπως αναλύεται λεπτομερώς από πηγές όπως οι Trumper (1990) και Harman (1982). Αυτή η διεπιστημονική εφαρμογή της έννοιας της ενέργειας υπογράμμισε την καθολική σημασία και χρησιμότητά της στην επιστήμη.

Η αρχή της διατήρησης της ενέργειας όχι μόνο εδραίωσε την έννοια της ενέργειας στο πλαίσιο των φυσικών επιστημών, αλλά της προσέδωσε επίσης ενοποιητικό ρόλο σε διάφορα επιστημονικά πεδία (Mach, 2014). Οι βιολόγοι, για παράδειγμα, χρησιμοποιούν την έννοια της ενέργειας για να διαφωτίσουν τις αλληλεπιδράσεις εντός των οικοσυστημάτων και τις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων οργανισμών. Οι χημικοί αξιοποιούν την έννοια για να ερμηνεύσουν και να προβλέψουν τα αποτελέσματα των χημικών αντιδράσεων παρακολουθώντας τις μεταβολές της ενέργειας. Οι γεωλόγοι, ομοίως, εφαρμόζουν την αρχή της διατήρησης της ενέργειας για την ανάπτυξη μοντέλων που περιγράφουν φαινόμενα όπως η τεκτονική των πλακών, όπως σημειώνουν οι Nordine et al. (2011). Η καθολικότητα και η δυνατότητα εφαρμογής της

έννοιας της ενέργειας σε τόσο ποικίλα επιστημονικά πλαίσια υπογραμμίζουν τη θεμελιώδη σημασία της.

Πέρα από τις επιστημονικές εφαρμογές της, η έννοια της "ενέργειας" έχει διαπεράσει την κοινή γλώσσα, συχνά με τρόπους που δεν συνάδουν με τον επιστημονικό ορισμό και τις αρχές της. Φράσεις όπως "παραγωγή ενέργειας" ή "ανανεώσιμη ενέργεια" είναι κοινός τόπος στην καθημερινή γλώσσα, αλλά έρχονται σε αντίθεση με τον θεμελιώδη νόμο της διατήρησης της ενέργειας. Αυτή η απόκλιση μεταξύ της επιστημονικής κατανόησης και της κοινής χρήσης παρουσιάζει μοναδικές προκλήσεις, ιδίως σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Όπως επισημαίνουν ο Millar. (2005), το έργο της ακριβούς μετάδοσης και διδασκαλίας της έννοιας της ενέργειας περιπλέκεται από αυτές τις αντιφάσεις και παρεξηγήσεις. Η εκτεταμένη χρήση και η κατάχρηση του όρου "ενέργεια" στην καθημερινή γλώσσα όχι μόνο αντικατοπτρίζουν τη σημασία του, αλλά και αναδεικνύουν τις πολυπλοκότητες που συνεπάγεται η επικοινωνία επιστημονικών εννοιών σε ένα ευρύτερο κοινό.

Η εξέλιξη της έννοιας της "ενέργειας" από τις αριστοτελικές της καταβολές έως τη σημερινή επιστημονική της κατανόηση αποτελεί απόδειξη της δυναμικής και προοδευτικής φύσης της ανθρώπινης γνώσης. Μέσα από αιώνες φιλοσοφικών συζητήσεων, επιστημονικών ανακαλύψεων και ορολογικής τελειοποίησης, η έννοια της ενέργειας αναδείχθηκε σε ακρογωνιαίο λίθο της σύγχρονης επιστήμης, αναπόσπαστο μέρος της κατανόησης του φυσικού κόσμου και των μυριάδων φαινομένων του. Η πορεία αυτής της έννοιας, που σημαδεύτηκε από τις καίριες συνεισφορές στοχαστών όπως ο Λάιμπνιτς, ο Γιανγκ και ο Χέλμχολτς, καταδεικνύει τη διασύνδεση των διαφόρων επιστημονικών κλάδων και τη σωρευτική φύση της ανθρώπινης κατανόησης. Καθώς η έννοια της ενέργειας συνεχίζει να εξελίσσεται και να ενημερώνει την επιστημονική έρευνα, η βαθιά σημασία της τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε καθημερινό πλαίσιο παραμένει αμείωτη.

Η διδασκαλία της έννοιας της ενέργειας στην Ελλάδα

Ο εικοστός αιώνας σηματοδότησε μια σημαντική εποχή στην εξέλιξη της Επιστήμης και της Τεχνολογίας, καθώς και της Παιδαγωγικής Επιστήμης, προκαλώντας βαθιές αλλαγές στις εκπαιδευτικές μεθοδολογίες και στις δομές των προγραμμάτων σπουδών (Poggi et al., 2017). Η εποχή αυτή ήταν μάρτυρας της εμφάνισης νέων παιδαγωγικών εννοιών και μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες αναδιαμόρφωσαν ριζικά το τοπίο της εκπαίδευσης (Μαυρικάκη et al., 2017β). Οι καινοτομίες αυτές άσκησαν ουσιαστική επίδραση στην ανάπτυξη νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ωθώντας τις χώρες παγκοσμίως να επανεκτιμήσουν και να αναδιαρθρώσουν τα προγράμματα σπουδών τους ώστε να φιλοξενήσουν και να ενσωματώσουν αυτές τις σύγχρονες αντιλήψεις (Opitz et al., 2019).

Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών μοντέλων προς την κατεύθυνση της διεπιστημονικότητας και της ολοκλήρωσης σηματοδοτεί μια καίρια αλλαγή στην προσέγγιση του

σχεδιασμού των προγραμμάτων σπουδών και της παιδαγωγικής (Nordine et al., 2018). Τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά μοντέλα αντιμετώπιζαν συχνά τα γνωστικά αντικείμενα ως διακριτούς και απομονωμένους τομείς, με ελάχιστη διασταυρούμενη επικοινωνία ή ολοκλήρωση μεταξύ των διαφόρων πεδίων σπουδών. Αυτή η κατάτμηση, αν και δομικά βολική, συχνά απέτυχε να αντικατοπτρίσει την πολύπλοκη και αλληλένδετη φύση της γνώσης και των φαινομένων του πραγματικού κόσμου (Fortus et al., 2019). Η κίνηση προς τη διεπιστημονικότητα και την ενοποίηση προέκυψε όχι μόνο ως παιδαγωγική προτίμηση, αλλά ως αναγκαία απάντηση στο εξελισσόμενο τοπίο της γνώσης και στις πολύπλευρες προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου (Guven & Sulun, 2019).

Αυτή η στροφή προς μια πιο ολοκληρωμένη και ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από την αναγνώριση και την αξιοποίηση της διασύνδεσης των διαφόρων επιστημονικών κλάδων (Shin et al., 2019). Η προσέγγιση αυτή αναγνωρίζει ότι τα ζητήματα του πραγματικού κόσμου και οι τομείς γνώσης σπάνια περιορίζονται στα όρια των παραδοσιακών θεματικών πεδίων. Αντίθετα, συχνά διασταυρώνονται και αλληλεπιδρούν με πολύπλευρους τρόπους. Κατά συνέπεια, ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που διευκολύνει την κατανόηση αυτών των διασταυρώσεων και σχέσεων καθίσταται ζωτικής σημασίας για την προετοιμασία των μαθητών να περιηγηθούν και να συνεισφέρουν σε έναν ολοένα και πιο πολύπλοκο κόσμο (Podschuweit & Bernholt, 2018)

Στην Ελλάδα, αυτή η μετασχηματιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση υλοποιήθηκε με την εισαγωγή του νέου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Μαυρικάκη et al., 2017α). Αυτό το καινοτόμο πλαίσιο σηματοδότησε μια σημαντική απόκλιση από τις συμβατικές δομές του προγράμματος σπουδών, επιδιώκοντας την αναδιοργάνωση και τον αναπροσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος γύρω από δύο κεντρικές έννοιες: "Διεπιστημονική" και "Ολοκληρωμένη". Η αναδιάρθρωση αυτή αντιπροσώπευε μια συνολική αναμόρφωση του παραδοσιακού προγράμματος σπουδών, η οποία συνεπαγόταν μια σχολαστική οργάνωση και ευθυγράμμιση των διαφόρων θεματικών πεδίων (Podschuweit & Bernholt, 2018)..

Ο πρωταρχικός στόχος αυτής της αναδιάρθρωσης ήταν να προωθηθεί μια πολυδιάστατη προσέγγιση των θεμάτων (Nordine et al., 2018). Αντί να αντιμετωπίζεται κάθε γνωστικό αντικείμενο ως μια αυτόνομη οντότητα, το πρόγραμμα σπουδών σχεδιάστηκε για να αναδειξεί τις συνδέσεις και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των διαφόρων πεδίων γνώσης (Fortus et al., 2019). Η προσέγγιση αυτή αποσκοπούσε στην καλλιέργεια μιας πιο ολιστικής κατανόησης της γνώσης, συνδέοντας στενά την ακαδημαϊκή μάθηση με σενάρια και εφαρμογές της πραγματικής ζωής (Guven & Sulun, 2019). Με τον τρόπο αυτό, το πρόγραμμα σπουδών επεδίωκε να διασφαλίσει ότι η γνώση που αποκτάται σε ένα θεματικό πεδίο δεν θεωρείται απομονωμένη, αλλά ως μέρος ενός διασυνδεδεμένου ιστού κατανόησης.

Το Διαθεματικό Ολοκληρωμένο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών στην Ελλάδα αποτελεί παράδειγμα μιας ευρύτερης τάσης στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, όπου η ενσωμάτωση της γνώσης μεταξύ διαφορετικών επιστημονικών πεδίων αποτιμάται όλο και περισσότερο (Καλκάνης et al., 2014). Η προσέγγιση αυτή συμβάλλει καθοριστικά στην άρση των απομονωμένων τμημάτων της παραδοσιακής εκπαίδευσης, ενθαρρύνοντας μια πιο συνεκτική και ολοκληρωμένη κατανόηση του κόσμου (Bächtold & Guedj, 2014). Μια τέτοια προσέγγιση όχι μόνο ενισχύει τη συνάφεια της εκπαίδευσης με τα ζητήματα του πραγματικού κόσμου, αλλά και προάγει την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και την ικανότητα σύνθεσης πληροφοριών σε διάφορους τομείς - δεξιότητες που είναι απαραίτητες στον 21ο αιώνα (Driver et al., 2014). Αυτή η στροφή προς ένα ολοκληρωμένο και διεπιστημονικό πρόγραμμα σπουδών δεν αποτελεί απλώς μια αλλαγή στην εκπαιδευτική στρατηγική, αλλά μια αναγκαία προσαρμογή στην πολυπλοκότητα της σύγχρονης γνώσης και των κοινωνικών αναγκών.

Η πραγματοποίηση αυτής της διαθεματικής σύνδεσης επιτεύχθηκε με τη χρησιμοποίηση αυτών των θεμελιωδών εννοιών στα γνωστικά αντικείμενα της ίδιας τάξης, εξασφαλίζοντας έτσι ότι οι μαθητές μπορούσαν να κάνουν συνδέσεις μεταξύ διαφορετικών τομέων γνώσης (Driver et al., 2014). Η ενοποιημένη πτυχή αυτής της προσέγγισης εκδηλώθηκε μέσω μιας σπειροειδούς διάταξης του υλικού περιεχομένου σε όλες τις τάξεις (Nordine et al., 2018). Αυτό το σπειροειδές μοντέλο προγράμματος σπουδών επέτρεπε την επανάληψη και εμβάθυνση των εννοιών σε κάθε επίπεδο τάξης, ενισχύοντας την κατανόηση και χτίζοντας πάνω σε προηγούμενες γνώσεις (Μαυρικάκη et al., 2017β).

Ο Μανταλαγούρας (2002) υπογραμμίζει τη σημασία αυτής της προσέγγισης στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η κίνηση προς ένα διεπιστημονικό και ενιαίο πρόγραμμα σπουδών αντιπροσώπευε μια αλλαγή παραδείγματος από τα παραδοσιακά, διαμερισματοποιημένα εκπαιδευτικά μοντέλα σε ένα πιο ολοκληρωμένο, περιεκτικό και συνδεδεμένο με την πραγματικότητα πλαίσιο. Η αλλαγή αυτή αντανακλούσε μια ευρύτερη παγκόσμια τάση στην εκπαίδευση, όπου η αναγνώριση της αλληλένδετης φύσης της γνώσης και η ανάγκη για μια ολιστική προσέγγιση της μάθησης γινόταν όλο και πιο εμφανής.

Η ενσωμάτωση της έννοιας της "ενέργειας" σε διάφορους επιστημονικούς κλάδους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζει σημαντικές προκλήσεις, όπως αποδεικνύεται από τα ευρήματα επιστημονικών ερευνών σχετικά με την εννοιολογική κατανόηση των μαθητών (Shin et al., 2019). Παρά την εκτεταμένη έρευνα σχετικά με τις ιδέες και τις παρανοήσεις των μαθητών, οι γνώσεις αυτές συχνά δεν ενσωματώνονται επαρκώς στο σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών (Driver et al., 2014). Αυτή η παράλειψη οδηγεί σε αποσπασματική και ασύνδετη διδασκαλία της έννοιας της ενέργειας, ιδίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου τα μαθήματα συνήθως διδάσκονται χωριστά.

Ο τρόπος με τον οποίο εισάγεται και διδάσκεται η έννοια της ενέργειας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ιδίως στο πλαίσιο των θετικών μαθημάτων όπως η Φυσική, η Χημεία και η Βιολογία, επηρεάζει σημαντικά την κατανόηση και τις αντιλήψεις των μαθητών για αυτή τη θεμελιώδη επιστημονική έννοια (Fortus et al., 2019). Συχνά, η διδασκαλία της ενέργειας στα προγράμματα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από μια κατακερματισμένη προσέγγιση, με διαφορετικές ερμηνείες και έμφαση σε κάθε επιστημονικό κλάδο (Bächtold & Guedj, 2014). Αυτή η κατακερματισμένη προσέγγιση μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές να αναπτύξουν μια ασύνδετη και ασυνεπή κατανόηση του τι είναι η ενέργεια, προωθώντας ενδεχομένως παρανοήσεις ότι η έννοια διαφέρει ως προς τη σημασία της σε διάφορα επιστημονικά πεδία.

Στη Φυσική, η ενέργεια εισάγεται συνήθως στο πρόγραμμα σπουδών κατά τη διάρκεια της δεύτερης τάξης του Γυμνασίου, ιδίως στο πλαίσιο της ενότητας της μηχανικής (Nordine et al., 2018), ενώ ψήγματα αναφέρονται και στη πρώτη γυμνασίου, περισσότερο θεωρητικά. Η έννοια διερευνάται αρχικά μέσα από τον φακό του έργου που επιτελείται από μια δύναμη, το οποίο παρέχει ένα αρχικό, κάπως στενό, παράθυρο στην ευρύτερη έννοια της ενέργειας (Μαυρικάκη et al., 2017α). Το θέμα επανέρχεται στη συνέχεια με τη διατήρηση της μηχανικής ενέργειας και στη συνέχεια περνάει στο κεφάλαιο για τη θερμότητα, όπου οι μαθητές διερευνούν διάφορες πτυχές και εκδηλώσεις της ενέργειας (Podschuweit & Bernholt, 2018). Στη τελευταία τάξη του Γυμνασίου οι μαθητές διδάσκονται και την ηλεκτρική ενέργεια καθώς και τις βασικές μετατροπές αυτής. Στο Λύκειο γίνεται επανάληψη των γνωστών εννοιών και μορφών της ενέργειας από το Γυμνάσιο, αλλά επιμένουν περισσότερο σε μαθηματικούς τύπους και προβλήματα που αφορούν τόσο το έργο δύναμης, αλλά και τη διατήρηση της ενέργειας.

Η μεθοδολογία διδασκαλίας της Φυσικής βασίζεται συχνά σε μεγάλο βαθμό σε μαθηματικές σχέσεις και τύπους, οι οποίες, αν και σημαντικές για την ποσοτική κατανόηση της ενέργειας, μπορεί να μην καλύπτουν πλήρως τις ποιοτικές πτυχές της έννοιας (Μαυρικάκη et al., 2017α). Το πρόγραμμα σπουδών της Φυσικής τείνει να αναλύει την έννοια της ενέργειας σε διάφορα κεφάλαια και θέματα - όπως η μηχανική, η θερμότητα, ο ηλεκτρισμός και οι ταλαντώσεις - το καθένα από τα οποία εστιάζει σε μια συγκεκριμένη πτυχή της ενέργειας (Bächtold & Guedj, 2014). Ωστόσο, αυτή η προσέγγιση μπορεί ακούσια να κατατμήσει την κατανόηση της ενέργειας από τους μαθητές, καθώς συχνά δεν υπάρχει ένα ενοποιητικό κεφάλαιο ή ενότητα που να συνθέτει αυτές τις διάφορες πτυχές σε ένα συνεκτικό σύνολο (Καλκάνης et al., 2014).

Η απουσία μιας ειδικής και ολοκληρωμένης ενότητας για την ενέργεια στα εγχειρίδια και τα προγράμματα σπουδών της Φυσικής αποτελεί σημαντικό κενό (Shin et al., 2019). Η παράλειψη αυτή μπορεί να συμβάλει στην αποσπασματική κατανόηση της έννοιας από τους μαθητές. Χωρίς μια ενοποιητική αφήγηση ή ένα θεματικό νήμα που να συνδέει αυτά τα διαφορετικά κεφάλαια, οι μαθητές μπορεί να δυσκολευτούν να δουν την ενέργεια ως μια ενιαία, συνεκτική έννοια που εκδηλώνεται με διάφορες μορφές σε

διάφορα φυσικά φαινόμενα (Gerke, 2017). Αντ' αυτού, μπορεί να αντιληφθούν την ενέργεια ως μια συλλογή άσχετων εννοιών, που αφορούν κάθε θέμα ή κεφάλαιο (Opitz et al., 2019).

Η αποσπασματική προσέγγιση της διδασκαλίας της ενέργειας στη φυσική αντανακλά ένα ευρύτερο ζήτημα στην εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες, όπου η διασύνδεση των επιστημονικών εννοιών συχνά υποτονίζεται (Driver et al., 2014; Yao et al., 2017). Το ζήτημα αυτό δεν περιορίζεται μόνο στη φυσική, αλλά επεκτείνεται και σε άλλα επιστημονικά μαθήματα, όπως η Χημεία και η Βιολογία, όπου η ενέργεια είναι επίσης μια θεμελιώδης έννοια, αλλά προσεγγίζεται από διαφορετικές οπτικές γωνίες και πλαίσια (Podschnweit & Bernholt, 2018; Guven & Sulun, 2019). Η πρόκληση, επομένως, έγκειται στην ανάπτυξη ενός προγράμματος σπουδών και διδακτικών μεθοδολογιών που όχι μόνο καλύπτουν το εύρος της έννοιας της ενέργειας σε διάφορα επιστημονικά πεδία, αλλά και συνθέτουν αυτά τα διαφορετικά σκέλη σε μια συνεκτική, ολοκληρωμένη κατανόηση (Nordine et al., 2018; Fortus et al., 2019). Μια τέτοια προσέγγιση θα επιτρέψει στους μαθητές να εκτιμήσουν την καθολικότητα και την πολύπλευρη φύση της ενέργειας, κατανοώντας την όχι ως μια σειρά από αποσπασματικές έννοιες που αφορούν κάθε επιστημονικό αντικείμενο, αλλά ως μια θεμελιώδη αρχή που διέπει και συνδέει διάφορα επιστημονικά φαινόμενα.

Στη Χημεία, η έννοια της ενέργειας αντιμετωπίζεται συχνά έμμεσα (Μαυρικάκη et al., 2017α). Αναφέρεται στο πλαίσιο της θερμότητας κατά τη διάρκεια συζητήσεων για τις χημικές αντιδράσεις, το οξυγόνο (ιδίως στην καύση και την οξείδωση) (Καλκάνης et al., 2014), το διοξείδιο του άνθρακα (σε σχέση με τη φωτοσύνθεση και την παγκόσμια θερμοκρασία) (Driver et al., 2014), τη ρύπανση της ατμόσφαιρας (μέσω των προϊόντων καύσης και οξείδωσης) και στη μελέτη των υδρογονανθράκων και του πετρελαίου (Fortus et al., 2019). Ωστόσο, ο ίδιος ο όρος "ενέργεια" δεν χρησιμοποιείται ρητά, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε μια συγκεχυμένη κατανόηση του ρόλου της στις χημικές διεργασίες (Poggi et al., 2017).

Η Βιολογία εισάγει την έννοια της ενέργειας αρχικά στο μάθημα της πρώτης τάξης, συζητώντας τα χαρακτηριστικά της ζωής (Gerke, 2017). Στη συνέχεια εμφανίζεται στο πλαίσιο της αναπνοής και της φωτοσύνθεσης (Guven & Sulun, 2019) και αργότερα στη μελέτη των βιολογικών συστημάτων, εστιάζοντας στην ισορροπία των συστημάτων, στις σχέσεις μεταξύ των οργανισμών, στις λειτουργίες των οικοσυστημάτων και στο ρόλο της ενέργειας (Nordine et al., 2018).

Η αποσπασματική προσέγγιση στη διδασκαλία της ενέργειας - έντονα μαθηματική και μηχανιστική στη Φυσική, έμμεση στη Χημεία και πιο ολοκληρωμένη στη Βιολογία - οδηγεί στην έλλειψη κατανόησης ότι η ενέργεια είναι μια ενοποιητική έννοια που διέπει διάφορες χημικές και βιολογικές διεργασίες (Bächtold & Guedj, 2014). Αυτή η απομονωμένη προσέγγιση στη διδασκαλία της ενέργειας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να πρέπει να ξαναμάθουν και να

επαναπροσδιορίσουν τις ίδιες έννοιες σε διαφορετικά επιστημονικά πεδία (Podschuweit & Bernholt, 2018).

Για να διευκολυνθεί η ουσιαστική μάθηση και η μεταφορά των εννοιών της ενέργειας σε όλες τις επιστήμες, είναι επιτακτική ανάγκη να δοθούν στους μαθητές ευκαιρίες να αναγνωρίσουν τις ομοιότητες και να συμβιβάσουν τις διαφορές στον τρόπο με τον οποίο συζητείται η ενέργεια σε διάφορους κλάδους και πλαίσια (Shin et al., 2019). Αυτό απαιτεί μια ολοκληρωμένη και συντονισμένη προσέγγιση στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας, η οποία αναγνωρίζει και ενσωματώνει τον διεπιστημονικό χαρακτήρα της ενέργειας (Opitz et al., 2019).

Το ερώτημα του πώς να διδάξουμε αποτελεσματικά την έννοια της ενέργειας σε διάφορους επιστημονικούς κλάδους είναι πράγματι επίκαιρο και κρίσιμο. Απαιτεί την επαναξιολόγηση των σημερινών εκπαιδευτικών πρακτικών και προγραμμάτων σπουδών, με στόχο την προώθηση μιας πιο ολοκληρωμένης, συνεκτικής κατανόησης της ενέργειας. Η προσέγγιση αυτή όχι μόνο βοηθά στην εννοιολογική κατανόηση αλλά και προετοιμάζει τους μαθητές να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους σε ποικίλα πλαίσια, αντανakλώντας τη διασυνδεδεμένη φύση της επιστημονικής έρευνας και των προβλημάτων του πραγματικού κόσμου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Alahiotis, S. N., & Karatzia-Stavlioti, E. (2006). Effective curriculum policy and cross-curricularity: analysis of the new curriculum design of the Hellenic Pedagogical Institute. *Pedagogy, Culture & Society*, 14(2), 119-147.
- Bächtold, M., & Guedj, M. (2014). Teaching Energy Informed by the History and Epistemology of the Concept with Implications for Teacher Education. In Matthews, M. (Ed.), *International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching* (pp. 1-30). Springer, Dordrecht. DOI: 10.1007/978-94-007-7654-8_8
- Boltzmann, L. (1974). The second law of thermodynamics. In *Theoretical physics and philosophical problems: selected writings* (pp. 13-32). Dordrecht: Springer Netherlands.
- DEPP, S., & AP, S. M. (2019). Diathematiko Eniaio Plaisio Programmaton Spoudon, Paidagogiko Institouto, Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton. YPEPTh-Paidagogiko Institouto.
- Driver, R., & Warrington, L. (1985). Students' Use of the Principle of Energy Conservation in Problem Situations. *Physics Education*, 20(4), 171-76.

- Driver, R., Squires, A., Rushworth, P., & Wood-Robinson, V. (2014). *Making Sense of Secondary Science: Research into children's ideas* (2nd ed.). Routledge. DOI: 10.4324/9781315747415
- Duit, R. (1986). In search of an energy concept. *Energy matters*, 67-101. Paper presented at the Conference on Teaching about Energy within the Secondary School Science Curriculum, Leeds, March.
- Feynman, R. P., Leighton, R. B., & Sands, M. (2011). *Six easy pieces: Essentials of physics explained by its most brilliant teacher*. Basic Books.
- Fortus, D., Kubsch, M., Bielik, T., Krajcik, J., Lehavi, Y., Neumann, K., Nordine, J., Opitz, S., & Touitou, I. (2019). Systems, transfer, and fields: Evaluating a new approach to energy instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(10), 1341–1361. DOI: 10.1002/tea.21556
- Gerke, A. G. (2017). *Interdisciplinary Education in the Elementary Curriculum: Exploring Teacher Perceptions and Practices*. University of Toronto.
- Gilbert, J. K., & Watts, D. M. (1983). Concepts, Misconceptions and Alternative Conceptions: Changing Perspectives in Science Education. *Studies in Science Education*, 10(1), 61–98.
- Goldring, H., & Osborne, J. (1994). Students' difficulties with energy and related concepts. *Physics education*, 29(1), 26.
- Güven, G., & Sulun, Y. (2019). Interdisciplinary Approach-Based Energy Education. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(1), 57. DOI: 10.17583/remie.2019.3734
- Harman, P. M. (1982). *Energy, force and matter: the conceptual development of nineteenth-century physics*. Cambridge University Press.
- Heller, M. (2011). *Philosophy in science: An historical introduction*. Springer Science & Business Media.
- Jin, H., & Anderson, C. W. (2012). A learning progression for energy in socio-ecological systems. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(9), 1149-1180.
- Karplus, R. (1981). Educational aspects of the structure of physics. *American Journal of Physics*, 49(3), 238-241.
- Koliopoulos, D., & Constantinou, C. P. (2012). Energy in education. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 6(1), 3-6.

- Lehrman, R. L. (1973). Energy is Not the Ability to do Work. *Physics Teacher*, 11(1), 15-18.
- Mach, E. (2014). *History and Root of the Principle of the Conservation of Energy*. Cambridge University Press.
- Millar, R. (2005). Teaching about energy Teaching about energy Teaching about energy. *University of York, Department of Educational Studies*.
- Nordine, J., Fortus, D., Lehavi, Y., Neumann, K., & Krajcik, J. (2018). Modelling energy transfers between systems to support energy knowledge in use. *Studies in Science Education*, 54(2), 177–206. DOI: 10.1080/03057267.2018.1598048
- Nordine, J., Krajcik, J., & Fortus, D. (2011). Transforming energy instruction in middle school to support integrated understanding and future learning. *Science Education*, 95(4), 670-699.
- Opitz, S. T., Neumann, K., Bernholt, S., & Harms, U. (2019). Students' Energy Understanding Across Biology, Chemistry, and Physics Contexts. *Research in Science Education*, 49(2), 521–541. DOI: 10.1007/s11165-017-9632-4
- Podschuweit, S., & Bernholt, S. (2018). Composition-Effects of Context-based Learning Opportunities on Students' Understanding of Energy. *Research in Science Education*, 48(4), 717–752. DOI: 10.1007/s11165-016-9585-z
- Poggi, V., Miceli, C., & Testa, I. (2017). Teaching energy using an integrated science approach. *Physics Education*, 52(1), 015018. DOI: 10.1088/1361-6552/52/1/015018
- Robertson, W. W., & Richardson, E. (1975). The Development of Some Physical Science Concepts in Secondary School Students. *Journal of Research in Science Teaching*, 12(4), 319-329.
- Sexl, R.U. (1981). Some observations concerning the teaching of energy concept. *European Journal of Science Education*, 285-289
- Shamos, M. H., & Friedlander, M. W. (1960). Great experiments in physics. *Physics Today*, 13(5), 46-46.
- Shin, N., Choi, S.-Y., Stevens, S. Y., & Krajcik, J. S. (2019). The Impact of Using Coherent Curriculum on Students' Understanding of Core Ideas in Chemistry. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(2), 295–315.

Η τοποθεσία του αθλητικού σχολείου είναι μια από τις βασικές προϋποθέσεις για την ομαλή λειτουργία της προπονητικής διαδικασίας καθώς τα περισσότερα αθλήματα διεξάγονται εκτός αθλητικού σχολείου της Κύπρου

*Δρ Κώστας Τοουλιάς,
Βοηθός Διευθυντής Α΄ Μέσης Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Frederick*

Περίληψη

Τα αθλητικά σχολεία της Κύπρου λειτουργούν στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος εξασφαλίζοντας το απολυτήριο της Μέσης εκπαίδευσης ενώ παράλληλα ενισχύουν τους ταλαντούχους μαθητές-αθλητές με τρεις πρωινές προπονήσεις την εβδομάδα από η ώρα 7.30π.μ – 9.00 π.μ κυρίως σε αθλητικές εγκαταστάσεις εκτός του Α.Σ. Η τοποθεσία του Α.Σ είναι κομβικής σημασίας καθώς το κανονικό σχολείο λειτουργεί στα χρονικά πλαίσια ενός αυστηρού ωρολογίου προγράμματος 7.30 π.μ – 1.35 μ.μ. ώστε η προπονητική διαδικασία δεν πρέπει να επηρεάζει το ακαδημαϊκό τους πρόγραμμα και το αντίστροφο. Η προπονητική διαδικασία πρέπει να διασφαλίζει τη χρονική διάρκεια της κάθε προπόνησης ώστε να είναι το ελάχιστο 60΄, ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές-αθλητές πρέπει να είναι έγκυρα στο αθλητικό σχολείο αφού αμέσως μετά ακολουθεί το μάθημα της 3^{ης} περιόδου. Τα αποτελέσματα της διδακτορικής διατριβής καταδεικνύουν τη σπουδαιότητα της τοποθεσίας του αθλητικού σχολείου σε σχέση με τις αθλητικές εγκαταστάσεις ώστε να μην επηρεάζεται η ποιότητα του ακαδημαϊκού και του αθλητικού προγράμματός τους.

Λέξεις-Κλειδιά: τοποθεσία αθλητικού σχολείου, αθλητικές εγκαταστάσεις, μετακίνηση

Abstract

The sports schools of Cyprus operate within the framework of a centralized educational system, ensuring the secondary school leaving certificate, while at the same time they support the talented student-athletes with three morning workouts a week from 7.30 a.m. to 9.00 a.m. mainly in sports facilities outside the S.S. The location of the S.S is of key importance as the regular school operates within the time frame of a strict timetable 7.30 a.m. – 1.35 p.m. so that the coaching process should not affect their academic program and vice versa. The training process must ensure the duration of each training session so that it is the minimum 60΄ while at the same time the student-athletes must be valid in the sports school since immediately follows the lesson of the 3rd term. The results of the doctoral dissertation demonstrate the importance of the location of the sports school in relation to the sports.

Key-words : location of sports school, sports facilities, transportation

Εισαγωγή

Σκοπός της λειτουργίας των Αθλητικών Σχολείων στη Κύπρο είναι η πολύπλευρη στήριξη των μαθητών/τριών-αθλητών/τριών που διακρίνονται στον Αθλητισμό και στοχεύουν να συμβάλλουν στην ενίσχυση της αθλητικής παιδείας και στην αναβάθμιση του σχολικού αθλητισμού. Με τα εξειδικευμένα προγράμματά τους παρέχουν ενίσχυση της προπονητικής δραστηριότητας των μαθητών/τριών-αθλητών/τριών, με παράλληλη ακαδημαϊκή και ψυχολογική στήριξη. Βασική προϋπόθεση λειτουργίας τους είναι η διατήρηση του προγράμματος σπουδών Γυμνασίου και Λυκείου των Δημόσιων σχολείων Μέσης εκπαίδευσης (ΥΠΠ, 2014α). Ένας από τους βασικούς σκοπούς της λειτουργίας των αθλητικών σχολείων είναι η διευκόλυνση των μαθητών που ασχολούνται σε υψηλό επίπεδο με τον αθλητισμό. Στην ουσία να γίνει η σύνδεση του υψηλού αγωνιστικού αθλητισμού με το σχολείο. Μέσω ενός ιδιαίτερου ωρολογίου προγράμματος έχουν την δυνατότητα οι μαθητές να προπονούνται και να παρακολουθούν τα μαθήματα ενισχύοντας την διπλή ιδιότητα τους, μαθητές και αθλητές (Κέλλης και συνεργάτες, 2006). Η παρούσα έρευνα έχει διερευνήσει κατά πόσο ο ρόλος και τα καθήκοντα των εποπτών είναι καθοριστικής σημασίας για την ομαλή λειτουργία των δημόσιων αθλητικών σχολείων της Κύπρου. Σκοπός του συγκεκριμένου άρθρου, μέσα από την ανάλυση των 5 μελετών περίπτωσης παρουσιάζει στοιχεία και δεδομένα που σχετίζονται με την αποτελεσματική λειτουργία της πρωινής προπόνησης και την ποιότητα του ακαδημαϊκού προγράμματος των αθλητικών σχολείων σε σχέση με την τοποθεσία του αθλητικού σχολείου καθώς οι περισσότερες αθλητικές εγκαταστάσεις βρίσκονται εκτός του αθλητικού σχολείου. Η επιλογή της καταλληλότερη τοποθεσίας του αθλητικού σχολείου είναι κύριας σημασίας καθώς η απόσταση μεταξύ των αθλητικών εγκαταστάσεων και του αθλητικού σχολείου βοηθάει στη σωστή εποπτεία του προγράμματος, στην ολοκλήρωση 60 λεπτών άσκησης σε κάθε πρωινή προπόνηση και ταυτόχρονα δεν θα επηρεάζεται το ακαδημαϊκό τους πρόγραμμα καθώς ακολουθώ άμεσα μετά την προπόνηση το μάθημα της 3^{ης} περιόδου. Στη Φιλανδία τα εξειδικευμένα σχολεία στον αθλητισμό, οι σπουδαστές παίρνουν μέχρι 16 μαθήματα. Η «προπόνηση» θεωρείται μάθημα και γίνεται εντός των σχολικών ωρών δηλαδή της κανονικής λειτουργίας του σχολείου καθώς η προπόνηση δεν είναι προϋπόθεση να γίνεται μόνο στις εγκαταστάσεις του σχολείου. Το κάθε αθλητικό σχολείο εξειδικεύεται σε συγκεκριμένα αθλήματα ενώ η προπόνηση των μαθητών-αθλητών γίνεται συνήθως σε κοντινές εγκαταστάσεις (εκτός σχολείου), με μέσο όρο μετακίνησης 1 έως 5 λεπτά (Kosunen & Carrasco, 2016). Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα αναδεικνύουν την τεράστια σημασία της τοποθεσίας του αθλητικού σχολείου καθώς ο έλεγχος είναι κυρίαρχο στοιχείο ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να εφαρμόζονται πιστά οι κανονισμοί του Υ.Π.Α.Ν καθώς οι τρεις πρωινές προπονήσεις κάθε εβδομάδα γίνονται σε κοντινές αθλητικές εγκαταστάσεις από τη σχολική μονάδα που είναι ενταγμένα τα αθλητικά τμήματα. Στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα, το κράτος βρίσκεται στην κορυφή της πυραμίδας και οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τη βάση της. Το σύστημα διοίκησης είναι συνήθως ιεραρχικά δομημένο και κάθε υφιστάμενος παίρνει οδηγίες από έναν μόνο προϊστάμενο (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 107). Η λειτουργία όλων των υπηρεσιών καθορίζεται από το «νομικό πρόσωπο του κράτους» (Φαλκά, 2017: 2).

Η εποπτεία εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της διοίκησης και η εφαρμογή της στους υφιστάμενους δέχεται επιρροή μίας σειράς παραγόντων. Ένας από αυτούς τους παράγοντες είναι ο χρόνος αλλά και ο αριθμός των ατόμων που πρέπει να εποπτευθούν καθώς και η κατανομή που έχει γίνει στις μονάδες χωροταξικά (Μιχόπουλος, 1993, σελ. 58). Από τα ευρήματα της έρευνας τεράστιας σημασίας για την ποιότητα της προπόνησης είναι η χρονική της διάρκεια καθώς για κάθε προπονητική μονάδα πρέπει να διασφαλιστεί το ελάχιστο 60' προπόνησης ώστε να αξιοποιείται πλήρως κάθε πρωινή προπόνηση προς όφελος των μαθητών αθλητών. Ένα από τα σημαντικότερα κομμάτια του παζλ του σχεδιασμού είναι η προπονητική επιβάρυνση (το σύνολο των ερεθισμάτων που δέχεται ο οργανισμός κατά την προπόνηση) και των παραγόντων της. Τα στοιχεία της επιβάρυνσης είναι η ένταση του ερεθίσματος, η διάρκειά του, η ποσότητα – όγκος, η πυκνότητα ή συχνότητα του ερεθίσματος και η συχνότητα των προπονήσεων (Ζάκας 2018) . Ειδικότερα τα δεδομένα φέρνουν στην επιφάνεια στοιχεία που επιβεβαιώνουν προβλήματα στη μη έγκυρη επιστροφή των μαθητών από την πρωινή προπόνηση από συγκεκριμένες αθλητικές εγκαταστάσεις με καταστροφικά αποτελέσματα στη λειτουργία του ακαδημαϊκού τους προγράμματος καθώς χάνεται πολύτιμος χρόνος από το μάθημα της 3^{ης} περιόδου .Ο χρόνος στο σχολείο είναι γραμμικός και αυστηρά προγραμματισμένος και καλούνται όλοι μαθητές, εκπαιδευτικοί και ηγεσία να προσαρμοστούν σε αυτό το δεδομένο για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο έργο τους. Η γραμμικότητα του σχολικού χρόνου, τουλάχιστον ως προς τον ετήσιο προγραμματισμό είναι γενικό χαρακτηριστικό όλων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των Ευρωπαϊκών χωρών, όπως εμφανίζεται στην μελέτη Eurydice (2015). Τέλος φανερώνονται στοιχεία που επιβεβαιώνουν εντάσεις μεταξύ μαθητών-αθλητών , καθηγητών και της διοίκησης του σχολείου καθώς χάνεται πολύτιμος εκπαιδευτικός χρόνος ενώ οι μαθητές δεν προλαβαίνουν να σιτιστούν καθώς ακολουθεί μια έντονη και γεμάτη μέρα με απογευματινή προπόνηση, φροντιστηριακά μαθήματα και βραδινή μελέτη. Το σφιχτό αυτό χρονικό πλαίσιο που έχει επιβληθεί στον εκπαιδευτικό δημιουργεί συνθήκες πίεσης χρόνου σε αυτόν. Σύμφωνα με τους Everard & Morris (1999: 147) η πίεση χρόνου αποτελεί μαζί με την κακή διαγωγή των μαθητών, τις εκπαιδευτικές αλλαγές, τις κακές συνθήκες εργασίας, την σύγκρουση ρόλων και το αρνητικό σχολικό κλίμα έναν από τις σημαντικότερες αιτίες άγχους, που προέρχονται από το χώρο δουλειάς του.

Μέθοδοι έρευνας

Για τη μελέτη αυτού του θέματος διεξήχθη ποιοτική έρευνα σε όλα τα αθλητικά σχολεία της Κύπρου καθώς ο πληθυσμός της έρευνας είναι και τα δέκα αθλητικά σχολεία της. Ειδικότερα, το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 5 αθλητικά σχολεία/ μελέτες περίπτωσης καθώς ολοκλήρωσαν πλήρως τη διαδικασία της έρευνας, 3 αθλητικά Λύκεια και 2 αθλητικά Γυμνάσια. Το δείγμα της έρευνας σε κάθε αθλητικό σχολείο αποτελέσαν: (1) Ο διευθυντής, (2) ο επόπτης, (3) ο βοηθός διευθυντής/ διοικητικός υπεύθυνος, (4) ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών και (5) ένας μικρός αριθμός προπονητών. Για τη συλλογή δεδομένων, έγινε χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης με τη χρήση μαγνητοφώνου καθώς λήφθηκαν δεδομένα μέσα

από πέντε διαφορετικά πλάνα συνέντευξης. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων περιλάμβαναν θέματα: (1) Διοίκηση Αθλητικών Σχολείων, (2) Διοικητικός έλεγχος της προπόνησης, (3) Διοικητικός έλεγχος της τάξης & Μαθητές , (4) Ο ρόλος του Επόπτη και (5) Αξιολόγηση του προγράμματος/ Βελτίωση & Προβλήματα.

Βασικά αποτελέσματα - Μελέτες περίπτωσης

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν την αξία της τοποθεσίας του Αθλητικού σχολείου σε σχέση με τις αθλητικές εγκαταστάσεις καθώς τα περισσότερα αθλήματα οι πρωινές προπονήσεις γίνονται σε κοντινές αποστάσεις από το Α.Σ. Κατά τους Thompson και Strickland (1999), ο στρατηγικός σκοπός ενός αθλητικού οργανισμού κατ' αρχήν, ταυτίζεται με τον αντικειμενικό σκοπό της δημιουργίας του και με ποιους τρόπους θα επιτευχθεί ο συγκεκριμένος στόχος. Ο έλεγχος είναι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος στο πλαίσιο του αυστηρού ωραρίου 7.30.πμ – 9.00.πμ καθώς λειτουργούν ταυτόχρονα από 6 – 8 αθλητικά κέντρα και αίθουσες αθλοπαιδιών ώστε να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των αθλητικών σχολείων Κύπρου. Συγκεκριμένα, ο έλεγχος είναι μια δύσκολη διαδικασία καθώς ο επόπτης που είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία της πρωινής προπόνησης πρέπει να βρίσκεται ταυτόχρονα σε πολλά γήπεδα ώστε να ελέγχει τη ομαλή έναρξη και διεξαγωγή της προπόνησης. Διαφαίνεται συνεπώς ότι η εποπτεία δεν είναι μία εύκολη διαδικασία ενώ παράλληλα είναι αρκετά ευρύς (Μιχόπουλος, 1993). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα επίπεδα και ο βαθμός της εποπτείας μπορούν να μειωθούν σημαντικά αν υπάρχουν περισσότερα διοικητικά επίπεδα (Μιχόπουλος, 1993, σελ. 59-60). Φαίνεται στις τρεις μικρές επαρχίες ο έλεγχος να είναι σε υψηλό επίπεδο λόγω της απόστασης και την στηρίζει από τον δεύτερο επόπτη της επαρχίας ενώ οι δύο μεγάλες επαρχίες αντιμετωπίζουν προβλήματα μόνο από συγκεκριμένα γήπεδα κυρίως λόγω της απόστασης και της αυξημένης κυκλοφορίας. Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν την τεράστια σημασία της χρονικής διάρκειας κάθε προπονητική μονάδας καθώς η ποσότητα των κατάλληλων προπονητικών ερεθισμάτων θα θέσει τις σωστές προϋποθέσεις για μεγιστοποίηση της αθλητικής απόδοσης των μαθητών – αθλητών. Σε μια προπονητική μονάδα, το προπονητικό ερέθισμα πρέπει να υπερβαίνει ένα συγκεκριμένο κατώφλι έντασης , ποσότητας και διάρκειας για να υπάρχει προσαρμοστική αντίδραση και να είναι επομένως αποτελεσματικό από προπονητικής άποψης. (Matwejew 1981, Harre 1991, Martin 1995). Η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών – αθλητών είναι κυρίαρχο στοιχείο των αθλητικών σχολείων καθώς οι μαθητές- αθλητές έχουν να διεκπεραιώσουν ένα δύσκολο και απαιτητικό διπλό ρόλο και δεν πρέπει ο ρόλος του αθλητή να επισκιάζει την μαθητική τους ιδιότητα. Σε μερικές περιπτώσεις, η μη έγκυρη επιστροφή των μαθητών στο σχολείο από την πρωινή προπόνηση έχει καταστροφικά αποτελέσματα για το μάθημα της 3^{ης} περιόδου. Πρέπει το ακαδημαϊκό τους πρόγραμμα να λειτουργεί ομαλά χωρίς αδικαιολόγητο χάσιμο εκπαιδευτικού χρόνου εις βάρος της ακαδημαϊκής μόρφωσης των μαθητών - αθλητών . Ο Μαυρογιώργος (2010:98) διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές στην Ευρωπαϊκή ένωση έχουν την τάση «για επέκταση του γραφειοκρατικού ελέγχου, την τυποποίηση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών

και την εμπορευματοποίηση του χρόνου». Οι εργασία εκπαιδευτικών και μαθητών διαιρείται με το διατιθέμενο από αυτούς χρόνο, ο ελεύθερος τους χρόνος τελικά συνθλίβεται ανάμεσα στους απαιτούμενους χρόνους παρουσίας στην τάξη, προετοιμασίας στο σπίτι και τελικά στον όγκο των υποχρεώσεων. Ο ίδιος συγγραφέας συμπεραίνει ότι «έχουμε γίνει δρομείς της ταχύτητας στη δράση για να ολοκληρώσουμε έγκαιρα τη διδακτέα ύλη, χωρίς να μένει χρόνος για το δρόμο αντοχής του στοχασμού» (σ. 99). Τέλος, σύμφωνα με όλους τους συμμετέχοντες, είναι σημαντικό να βρεθεί λύση στο πρόβλημα της 3^{ης} περιόδου καθώς δημιουργούνται αχρείαστες εντάσεις μεταξύ διοίκησης, καθηγητών και μαθητών. Ακόμη η διαφορετική εκπαίδευση αλλά οι αξίες του κάθε ατόμου μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για συγκρούσεις λόγω των διαφορετικών αντιλήψεων που δημιουργούν (Everard και Morris, 1999). Αναλύοντας τα δεδομένα αναδεικνύεται η σημαντικότητα της τοποθεσίας του αθλητικού σχολείου στα πλαίσια λειτουργίας του μέσα από το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς θέτει τις προϋποθέσεις για καλύτερο έλεγχο της προπονητικής διαδικασίας. Η εποπτεία εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της διοίκησης και η εφαρμογή της στους υφιστάμενους δέχεται επιρροή μίας σειράς παραγόντων. Ένας από αυτούς τους παράγοντες είναι ο χρόνος, αλλά και ο αριθμός των ατόμων που πρέπει να εποπτευθούν καθώς και η κατανομή που έχει γίνει στις μονάδες χωροταξικά (Μιχόπουλος, 1993, σελ. 58). Σύμφωνα με τα δεδομένα, γίνεται γενικά καλός έλεγχος με τη βοήθεια του άλλου επόπτη της επαρχίας και τη συνεργασία έμπειρων προπονητών, εντούτοις είναι μια δύσκολη διαδικασία ειδικά για τις μεγάλες επαρχίες καθώς ο επόπτης πρέπει να βρίσκεται ταυτόχρονα σε πολλά γήπεδα. Η απόσταση και η κυκλοφορία είναι καθοριστικός παράγοντας για την έγκυρη επιστροφή των μαθητών στο σχολείο τους. Ειδικότερα, η προπόνηση είναι κυρίαρχο στοιχείο των αθλητικών σχολείων καθώς μέσα από τις τρεις πρωινές προπονήσεις αποσκοπεί να μεγιστοποιήσει το μάξιμουμ των δυνατοτήτων των αθλητών σε συνδυασμό με την καθημερινή απογευματινή προπόνηση τους. Άρα, η χρονική διάρκεια της πρωινής προπόνησης είναι καθοριστικής σημασίας για την μεγιστοποίηση των προπονητικών ερεθισμάτων σε κάθε προπονητική μονάδα. Αναλύοντας τα δεδομένα φαίνεται να μειώνεται η χρονική διάρκεια της προπόνησης από αθλητικές εγκαταστάσεις που είναι πολύ μακριά από το αθλητικό σχολείο. Επιπρόσθετα, η 8^η περίοδος των αθλητικών γυμνασίων ενώ τα τελευταία δυο χρόνια προστέθηκε και στα αθλητικά Λύκεια, είναι ανασταλτικός παράγοντας μιας ολοκληρωμένης πρωινής προπόνησης στο χρονικό πλαίσιο των 60' καθώς οι μαθητές-αθλητές πρέπει να επιστρέψουν στο αθλητικό σχολείο η ώρα 8.50π.μ αντί η ώρα 9.00 π.μ που είναι το ωρολόγιο πρόγραμμα των οκτώ περιόδων μιας σχολική ημέρας. Το ακαδημαϊκό τους πρόγραμμα πρέπει να τηρείται με ευλάβεια χωρίς να χάνονται μαθήματα η διδακτικός χρόνος αδικαιολόγητα λόγω της αργοπορίας των μαθητών αθλητών. Συγκεκριμένα, τα δεδομένα αναδεικνύουν σε μερικές περιπτώσεις τα προβλήματα της 3^{ης} περιόδου καθώς οι μαθητές δεν προλαβαίνουν να σιτιστούν με αποτέλεσμα να καθυστερούν να μπουν στην τάξη η να τρώνε ακόμα και μέσα στην τάξη. Όποια λύση και να ακολουθηθεί ο εκπαιδευτικός της 3^{ης} περιόδου, χάνεται πολύτιμος εκπαιδευτικός χρόνος εις βάρος της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών. Τέλος η δημιουργία αχρείαστης έντασης μεταξύ διοίκησης, καθηγητών και μαθητών είναι εις βάρος του θεσμού των αθλητικών scho-

λείων αλλά κυρίως των μαθητών καθώς σε ένα τόσο βαρυφορτωμένο ημερήσιο πρόγραμμα, το τελευταίο πράγμα που χρειάζονται είναι επιπρόσθετες εντάσεις. Ένα βασικό θέμα που προκύπτει όμως είναι αν οι κανόνες με τους οποίους οι μαθητές καλούνται να συμμορφωθούν γνωστοποιούνται με σαφήνεια ή αναμένεται να τους εντοπίσουν και να τους κατανοήσουν μόνοι τους γιατί διαφοροποιούνται ανά εκπαιδευτικό (Μπίκος, 2004).

Συμπεράσματα και Εισηγήσεις

Μέσα από την παρούσα έρευνα και τη διερεύνηση που έγινε εις βάθος, προκύπτουν ευρήματα που αποδεικνύουν τη σημαντικότητα του ρόλου του επόπτη και την αναγκαιότητα της οργανικής θέσης των εποπτών καθώς και ποιο είναι το πλαίσιο ευθύνης και ενεργειών τους στα δημόσια αθλητικά σχολεία της Κύπρου. Ταυτόχρονα, αναδεικνύεται η σημασία της τοποθεσίας του αθλητικού σχολείου σε σχέση με τις αθλητικές εγκαταστάσεις που διεξάγετε η πρωινή προπόνηση καθώς είναι καθοριστικής σημασίας για την ομαλή λειτουργία των αθλητικών σχολείων. Οι Farmer, Γαργαλιάνος και Αυθίνος στο έργο τους «Αθλητικές Εγκαταστάσεις, σχεδιασμός, κατασκευή, οργάνωση, και διοίκηση» (2000α), υποστηρίζουν ότι η φιλοσοφία της διοίκησης εγκαταστάσεων σχετίζεται με την ανάπτυξη και καθιέρωση των στρατηγικών σκοπών, των κανονισμών και των λειτουργικών διαδικασιών τους. Παράλληλα τα ευρήματα ενισχύουν την αξία της τοποθεσίας του αθλητικού σχολείου σε σχέση με τον έλεγχο της προπονητικής διαδικασίας για προπονητές και μαθητές καθώς η μικρές αποστάσεις μεταξύ των γηπέδων ευνοούν τον ποιοτικό έλεγχο της πρωινής διαδικασίας των αθλητικών σχολείων. Ταυτόχρονα, τα ευρήματα της έρευνα αναδεικνύουν σε μερικές περιπτώσεις το θέμα της χρονικής διάρκειας της προπόνησης καθώς η μακρινή απόσταση των αθλητικών εγκαταστάσεων από το Α.Σ είναι ανασταλτικός παράγοντας για μια ολοκληρωμένη προπονητική μονάδα των 60' σε κάθε πρωινή προπόνηση. Επίσης, η αλλαγή του ωρολογίου προγράμματος του Λυκείου από 7 περιόδους σε 8 περιόδους κάθε Δευτέρα και Πέμπτη, μειώνει την χρονική διάρκεια της προπόνησης κατά 10' κάθε Δευτέρα δημιουργώντας επιπρόσθετα προβλήματα στην ποιότητα της. Ειδικότερα, τα δεδομένα της έρευνα αποδεικνύουν σε μερικές περιπτώσεις προβλήματα στο ακαδημαϊκό πρόγραμμα των αθλητικών τμημάτων καθώς οι αθλητές μαθητές δεν προλαβαίνουν να σιτιστούν με αποτέλεσμα να χάνεται πολύτιμος εκπαιδευτικός χρόνος της 3^{ης} περιόδου. Επιπρόσθετες αλλαγές στην έναρξη των μαθημάτων των σχολείων το πρωί προσκρούει σε πλήθος προβλημάτων που προκύπτουν. Όλο το σύστημα έχει προσαρμοστεί σε συγκεκριμένη ώρα έναρξης και λήξης μαθημάτων και η αλλαγή θα προκαλούσε πρόσθετες δυσκολίες. Τα τοπικά δρομολόγια λεωφορείων, οι ώρες εργασίας των γονέων, τα εξωσχολικά προγράμματα αθλητισμού κλπ έχουν προσαρμοστεί στις δεδομένο πρόγραμμα των σχολείων και τυχόν αλλαγή του θα προκαλούσε πλήθος προβλημάτων (Wahlstrom, 2014). Τέλος η έρευνα αναδεικνύει τις αχρείαστες εντάσεις μεταξύ διοίκησης, εκπαιδευτικών και μαθητών των αθλητικών τμημάτων αφού η κάθε πλευρά έχει τις δικές τις απόψεις για το συγκεκριμένο θέμα. Η κακή διαχείριση του χρόνου οδηγεί συνήθως σε άγχος και τα επακόλουθα αποτελέσματά του, που αναφέρθηκαν παραπάνω και στους διευθυντές. Οι τεχνικές διαχείρισης του χρόνου μέσα από σχετικά

απλές μεθόδους οργάνωσης, όπως το ημερολόγιο ενεργειών, το φύλλο ενεργειών ημέρας και ο σχεδιασμός έργου μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση του άγχους που δημιουργεί η κακή διαχείριση χρόνου (Everard & Morris, 1999: 145· Σαϊτής, 2007: 153) Ο σκοπός της έρευνας ήταν να εντοπιστεί ο πολυδιάστατος ρόλος του επόπτη στην ομαλή λειτουργία των αθλητικών σχολείων. Παράλληλα, ανέδειξε την αξία της τοποθεσίας του αθλητικού σχολείου σε σχέση με τις αθλητικές εγκαταστάσεις καθώς η κατάλληλη τοποθεσία θα έθετε τις προϋποθέσεις για την ομαλή λειτουργία της πρωινής διαδικασίας των Α.Σ. Ο έλεγχος του προγράμματος είναι βασική προϋπόθεση επιτυχίας σε κάθε εκπαιδευτικό συγκεντρωτικό σύστημα και μάλιστα όταν η λειτουργία του διεξάγεται ταυτόχρονα σε διαφορετικά μέρη. Το Υπουργείο Παιδείας δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές, ελέγχει την υλοποίησή τους και εξασφαλίζει την εφαρμογή τους. Ως εκ τούτου, οι ενδιαμέσες βαθμίδες εξουσίας εκτελούν τις εντολές που δίνονται από πάνω χωρίς να παίρνουν πρωτοβουλίες (Μπρίνια, 2009: 322). Για αυτό, άλλωστε, σε περίπτωση που οποιοδήποτε εγχείρημα αποτύχει, οι ευθύνες επιρρίπτονται στην «κεντρική διοίκηση», η οποία συχνά προσπαθεί να αποδώσει μερίδιο ευθύνης και στους εκπαιδευτικούς (Παπακωνσταντίνου, 2012, στο Βότση, 2016: 518). Η ποιότητα της προπόνηση είναι βασικός παράγοντας μεγιστοποίησης της αθλητικής επίδοσης των ταλαντούχων αθλητών ώστε κάθε προπονητική μονάδα πρέπει να αξιοποιείται στο έπακρο. Παράλληλα η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αθλητών είναι ένας από τους βασικότερους πυλώνες των αθλητικών σχολείων καθώς έχουν ένα δύσκολο ρόλο να εκτελέσουν. Η εποπτεία είναι μια ψυχοφθόρα διαδικασία και από τις δυσκολότερες διοικητικές εργασίες του διευθυντή καθώς ο διευθυντής πρέπει να διακρίνεται για την υπομονή του και την ευελιξία του σε θέματα επικοινωνίας (Sisk & Williams, 1981). Το ΥΠΑΝ Κύπρου το 2014-15 αποφάσισε την επέκταση των αθλητικών Λυκείων και στις επαρχίες Πάφου, Λάρνακας και Αμμοχώστου. Παράλληλα, δημιουργήθηκαν τα πρώτα δύο αθλητικά γυμνάσια σε Λευκωσία και Λεμεσό ενώ τη σχολική χρονιά 2015-16 επεκτάθηκαν και στις υπόλοιπες επαρχίες. Η αναβάθμιση των Α.Σ έδωσε το δικαίωμα στους ταλαντούχους μαθητές για περισσότερα προπονητικά ερεθίσματα με τα πρώτα αποτελέσματα να είναι πολύ ενθαρρυντικά σε Πανελλήνιο, Ευρωπαϊκό και Παγκόσμιο επίπεδο. Τα πρώτα στοιχεία παρουσιάζουν ότι ο θεσμός και ο τρόπος λειτουργίας των αθλητικών σχολείων βρίσκεται στη σωστή κατεύθυνση με διεθνείς επιτυχίες. Ως εκ τούτου, τα δεδομένα δείχνουν ξεκάθαρα ότι μια από τις βασικές προϋποθέσεις για την ομαλή λειτουργία του αθλητικού σχολείου είναι η τοποθεσία του σε σχέση με τις εξωτερικές αθλητικές εγκαταστάσεις που διεξάγεται η πρωινή προπόνηση καθώς λειτουργεί στο νομικό πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Προτείνεται, άμεσα η αύξηση του πρώτου διαλλείματος σε 30' και η αλλαγή της ημέρας της προπόνηση καθώς η Δευτέρα πλέον ακολουθεί το ωρολόγιο πρόγραμμα με 8 περιόδους. Παράλληλα αθλήματα που η μετακίνηση των λεωφορείων είναι μεγαλύτερη από 10' πρέπει να αποκλείονται οι συγκεκριμένες αθλητικές εγκαταστάσεις. Τα προβλήματα φαίνεται να εστιάζονται στις μεγάλες επαρχίες ώστε καλό θα ήταν η δημιουργία ενός δεύτερου αθλητικού σχολείου με το ίδιο καθεστώς σε διαφορετική τοποθεσία ώστε να είναι εφεκτική η έγκυρη μεταφορά ώστε να λύνονται όλα τα πιο πάνω θέματα. Πέρα από τα πιο πάνω, στα σχολεία που

είναι ενταγμένα τα αθλητικά τμήματα πρέπει να επεκταθούν οι αθλητικές εγκαταστάσεις στα πρότυπα των ιδιωτικών αθλητικών σχολείων ώστε να μειωθούν οι μετακινήσεις των μαθητών/τριών και να γίνεται πιο ελκυστικό για ελίτ αθλητές. Πρόσθετα, μέσα από την παρούσα έρευνα αναδεικνύεται η ανάγκη για τη διερεύνηση άλλων θεμάτων, όπως για παράδειγμα η λειτουργία ενός εξατάξιου ειδικού σχολείου (αθλητικού-μουσικού) με αποκλειστικά μαθητές του γυμνασίου και λυκείου στα πλαίσια των σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου σε μια πιο επαγγελματική προσέγγιση. Κλείνοντας, τα στοιχεία της παρούσας έρευνα καθορίζουν συγκεκριμένα κριτήρια στην επιλογή ενός αθλητικού σχολείου, τα οποία θα θέσουν τις προϋποθέσεις για την ομαλή λειτουργία του προς όφελος των μαθητών-αθλητών. Ειδικότερα, η τοποθεσία του Α.Σ πρέπει να είναι σε τέτοια απόσταση οι εξωτερικές αθλητικές εγκαταστάσεις ώστε όλα τα αθλήματα που θα ενταχθούν στο συγκεκριμένο αθλητικό σχολείο πρέπει να είναι εφικτός ο διοικητικός έλεγχος όλης της προπονητικής διαδικασίας στο χρονικό πλαίσιο 7.30π.μ – 9.00π.μ. Εννοείται όσο περισσότερες αθλητικές εγκαταστάσεις υπάρχουν στο συγκεκριμένο αθλητικό σχολείο τόσο θα μειώνονται τα προβλήματα. Ταυτόχρονα, πρέπει να διασφαλίζεται η χρονική διάρκεια της προπόνησης το ελάχιστο 60', η μετακίνηση των μαθητών με τα λεωφορεία δεν πρέπει να ξεπερνάει τα 10' για την επιστροφή τους από την πρωινή προπόνηση και τέλος το ακαδημαϊκό τους πρόγραμμα πρέπει να τηρείται με αυστηρά χρονοδιαγράμματα ώστε να εξασφαλίζεται η ποιότητα της ακαδημαϊκής τους επίδοσης. Μια επιπλέον βασική ευθύνη του διευθυντή σχολικής μονάδας είναι η μέριμνά του για την προστασία του διδακτικού χρόνου. Οι Θεοδωρίδης & Κρυθαιώτης (2010: 7) επισημαίνουν ότι σύμφωνα το μοντέλο για του Heck καθήκον του διευθυντή ενός σχολείου με υψηλές μαθησιακές επιδόσεις είναι η ελαχιστοποίηση των διακοπών της διδασκαλίας στην τάξη και σύμφωνα με τον Sheppards βασική συμπεριφορά της παιδαγωγικής ηγεσίας είναι η προστασία του χρόνου που αφιερώνεται στη διδασκαλία και τη μάθηση. Τέλος, πίσω από το μυαλό σας πρέπει να υπάρχει η τήρηση της θεμελιώδους αρχής ίδρυσης των αθλητικών σχολείων καθώς πρέπει να συνδυάζουν την αθλητική και ακαδημαϊκή τους επίδοση ώστε να είναι ανταγωνιστικοί με τους υπολοίπους μαθητές των κανονικών τμημάτων διεκδικώντας επι ίσους όρους μια θέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο μαθητής θα είναι σημαντικό να διαθέτει ένα πολύ καλό επίπεδο στα μαθήματα και στις αθλητικές επιδόσεις. Γενικότερα, μπορεί να ειπωθεί ότι η οργανωτική δομή των αθλητικών σχολείων σε πολλές χώρες, διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές-αθλητές να έχουν τη δυνατότητα να προπονούνται σε ένα υψηλό επίπεδο, αλλά ταυτόχρονα να μην μειονεκτούν σε σχέση με τους συμμαθητές τους ως προς την ικανότητα να διεκδικήσουν επί ίσους όρους μια θέση στην ανώτερη ή ανώτατη εκπαίδευση (Κέλλης κ.ά., 2006; Bjørndal & Gjesdal, 2020; Kristiansen & Houlihan, 2017; Borggreffe & Cachay, 2012; Ferry & Lund, 2018; Hogan & Stylianou, 2018; Eime & Payne, 2009).

Βιβλιογραφία

Afthinos G., Gargalianos D., Farmer P. (2000a). *Athlitikes Egkatakastaseis*. Ekd. Kleidarithmos.

- Bikos, K. G. (2004). Allilepidrasi kai koinonikes scheseis stin taxi. Athina: Ellinika Grammata.
- Brinia, V. (2009). Vasika stoicheia schediasmou tis organotikis domis tou elli-nikou ekpaideftikou systimatos. SPOUDAI, 59(1-2), 314-323.
- Enerard, K. & Morris, G. (1999). Apotelesmatiki Ekpaideftiki Dioikisi. E.A.P.: Patra
- Eurydice (2015). Organisation of school time in Europe Primary and secondary general Education. EU
- Falka, D. (2017, Iounios). I Ekpaideftiki Apokentrosi sto logo diethnon organi-smou kai Ekponiton politikis: I periptosi tou ellinikou ekpaideftikou systimatos. Met-aptychiaki Diplomatiki Ergasia. Florina: PAMAK
- Gerodimos, V. , Zafeiridis, A. , Manou, V. , Ioakeimideis, P. , Kellis, E. , Kou-stelios, A. , Tzetzis, G. , kai Kellis, S, (2006). Axiologisi tis Leitourgias ton Tmimaton Athlitikon Diefkolynseon, Dioikisi Athlitsmou kai Anapsychis. 3 (1), 82-177.
- Kosunen, S., & Carrasco, A. (2016). Parental preferences in school choice: Comparing reputational hierarchies of schools in Chile and Finland. Compare: a journal of comparative and international education, 46(2), 172-193.
- Mavrogiorgos, G. (2010). Scholikos chronos kai scholiki ergasia: Na feroume ti vrad-ytita sto scholeio; Politis, Ianouarios 2010, 97-101, Athina
- Michopoulos, A. (1993). Ekpaidefsi sto plaisio tis organotikis theorias. Athina.
- Saitis, Chr. (2007). O diefthyntis sto synchrono scholeio. Ekdosi idiou: Athina
- Sisk, H. L. & William, J. C. (1981). Management and Organisation. Ohio-South-West-ern Publishing Co.
- Theodoridis, A. @ Krythaiotis, A.(2010) . Yliko gia tin paidagogiki igesia.
- Thompson A. & Strickland A. (1999). Strategic Management. MacGraw-Hill.
- Votsi, E. (2016). I ekpaideftiki kainotomia stin elliniki scholiki pragmatikoti-ta kai i aftonomia tis scholikis monadas. Ekpaidefsi, Dia Viou Mathisi, Erevna kai Technologiki Anaptyxi, Kainotomia kai Oikonomia (ss, 517-523). Athina : El-liniko Institutouto Oikonomikon tis Ekpaidefsis & Dia Viou Mathisis, tis "Erevnas & Kainotomias.

Wahlstrom, K. (2014). Examining the Impact of Later High School Start Times on the Health and Academic Performance of High School Students: A Multi-Site Study. CAREI University of Minnesota

Zakas, A.(2018). PROPONISI FYSIKIS KATASTASIS PODOFAIRO, BASKET CHANTMPOL, VOLLEY. Thessaloniki: EKDOSEIS VEL-VETPRINTING

Το ιδεολογικό πλαίσιο της παιδείας και της θρησκευτικής ανάπτυξης των υπόδουλων Ελλήνων

Κωνσταντίνος Σπαλιώρας, Δρ Θεολογίας

Περίληψη

Η δημιουργία του νεότερου Ελληνικού κράτους αποτέλεσε την αφορμή για την αναγέννηση του Ελληνικού Έθνους από τις στάχτες της υποδούλωσης στον ζυγό των τούρκων. Η πορεία, όμως, προς την εθνική παλιγγενεσία δεν ήταν εύκολη όχι μόνο σε στρατιωτικό αλλά και στο πνευματικό επίπεδο, δεδομένης της δυσμένειας στην οποία περιήλθε η παιδεία και η θρησκευτική υπόσταση του υπόδουλου Ελληνισμού. Στην παρούσα μελέτη αναπτύσσονται οι παράγοντες που συνέδραμαν σημαντικά τόσο στην εκπαιδευτική όσο και στην θρησκευτική ανάπτυξη των Ελλήνων στην περίοδο της Τουρκοκρατίας. Με βάση τις πηγές και τις βιβλιογραφικές αναφορές ερευνάται και μελετάται το πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώθηκε το σύνολο των ιδεών, που επέδρασαν στην εκπαιδευτική και θρησκευτική διαδρομή των υπόδουλων ελληνοπαίδων, ως συστατικών στοιχείων διατήρησης της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Μέσα από τη μελέτη προβάλλεται, επίσης, το αφετηριακό σημείο της πνευματικής θεμελίωσης του νεότερου Ελληνισμού, καθώς και των διαφορετικών θεωρήσεων που φτάνουν μέχρι τις μέρες μας.

Λέξεις-κλειδιά: Ορθόδοξη παράδοση, ορθολογισμός, παιδεία, υπόδουλος Ελληνισμός, θρησκευτική ανάπτυξη.

The ideological framework of the education and religious development of the enslaved Greeks

Konstantinos Spalioras, Doctor of Theology

Abstract

The creation of the newest Greek state was the beginning of the rebirth of the Greek Nation from the ashes of slavery under the yoke of the Turks. However, the path towards the national rebirth was not easy not only at the military level but also at the intellectual level, given the disfavor in which the education and the religious status of the enslaved Hellenism fell. In the present study, the factors that contributed significantly to both the educational and religious development of the Greeks in the period of the Turkish occupation are developed. Based on the sources and bibliographic references, the context in which the set of ideas was formed, which influenced the educational and religious path of the enslaved Greek children, is researched and studied, as constituent elements of preserving their cultural identity. Through the study, the starting point of the spiritual foundation of modern Hellenism, as well as the different views that reach our days, is also highlighted.

Key-words: Orthodox tradition, rationalism, education, subservient Hellenism, religious development.

Εισαγωγή

Η Άλωση της Κωνσταντινούπολης το 1453 και η νέα τάξη πραγμάτων που δημιουργήθηκε στην υπόδουλη Ρωμιοσύνη άσκησε αρνητική επίδραση στους περισσότερους, αν όχι σε όλους, τους τομείς που συνέθεταν τη ζωή των υπόδουλων Ελλήνων. Στις αντικειμενικές δυσκολίες, που χαρακτήριζαν το σύνολο της υπαρξιακής παρουσίας του υπόδουλου Ελληνισμού, κάθε προσπάθεια για αναδιάταξη των δυνάμεων, κυρίως αυτών που αφορούσαν το πνευματικό πεδίο, συνέδραμαν στην ανασύνταξη των δυνάμεων των Ελλήνων. Κύριο μέλημα όλων των εμπλεκομένων προσώπων ήταν η δημιουργία των προϋποθέσεων που θα οδηγούσαν στην ιστορική συνέχεια της Ρωμιοσύνης. Η ενεργητική παρουσία μιας μερίδας Ελλήνων χριστιανών (οι Φαναριώτες στην Κωνσταντινούπολη) για τη συγκρότηση της κρατικής μηχανής των κατακτητών, δεν μπορούσε να καλύψει το κενό, που δημιούργησε η απουσία ενός οργανωμένου διοικητικού μηχανισμού. Τα κύρια χαρακτηριστικά των νέων συνθηκών διαβίωσης στον υπόδουλο Ελληνισμό ήταν οι σχέσεις ραγιαδισμού, με κύρια έκφραση την καταπίεση, την ταπείνωση και τον εξευτελισμό (Vakalopoulos, 1976).

Α. Παράγοντες που επηρέασαν την παιδεία και τη θρησκευτική ανάπτυξη των υπόδουλων Ελλήνων

Η διαμόρφωση της παιδείας και της θρησκευτικής ανάπτυξης των υπόδουλων ελληνοπαίδων ήταν αποτέλεσμα αρκετών και σημαντικών παραγόντων. Αυτοί ήταν:

1. Η παραχώρηση προνομίων από τον Μωάμεθ τον Β΄:

Στο νέο νομικό καθεστώς, που δημιουργείται από την επιβολή του Μωάμεθ του Β΄ του Πορθητή, εμπεριέχεται και η παραχώρηση προνομίων στον Πατριάρχη Κωνσταντινούπολεως Γεννάδιο ή κατά κόσμον Γεώργιο Σχολάριο με την αναγνώρισή του ως πνευματικού αλλά και πολιτικού ηγέτη, ο οποίος κρίζεται υπεύθυνος όλων των υπόδουλων ορθοδόξων Ελλήνων (Koukkou, 1988). Στο πρόσωπο του Πατριάρχη, όπως και στην υπόσταση της Εκκλησίας, ο κατακτητής Σουλτάνος διέβλεπε την πολιτική συνέχεια της Βυζαντινής αυτοκρατορίας. Ο Πατριάρχης απέκτησε εθναρχικό ρόλο με θρησκευτικό και πολιτικό περιεχόμενο υποστηρίζοντας τα συμφέροντα των υπόδουλων (Podskalsky, 2005). Όπως υποστηρίζει, όμως, ο Vakalopoulos (1976), τα προνόμια που αποδόθηκαν στον Πατριάρχη δεν είχαν, πολλές φορές, πραγματική αξία, αφού παραβιάζονταν διαρκώς, ενώ στην πραγματικότητα παραχωρήθηκαν με μοναδικό στόχο τη διευκόλυνση για την απρόσκοπτη διοικητική άσκηση της εξουσίας των τούρκων αλλά και την ικανοποίηση των οικονομικών συμφερόντων των κατακτητών.

Δεν πρέπει να παραβλέψουμε το γεγονός πως η θέση του Πατριάρχη ήταν επισφαλής, αφού πολλές φορές, βρισκόταν σε δεινή θέση αφού (Podskalsky, 2005). Καλούνταν να αντιμετωπίσει ποικίλες δυσκολίες, οι οποίες ήταν ιδιαίτερα απειλητικές, όχι μόνο για την κοινωνική, αλλά και για την εκκλησιαστική και πνευματική συνοχή του λαού. Το παιδομάζωμα, οι εξισλαμισμοί, οι εξωμοσίες και οι σιμωνίες συνοψίζουν τις σοβαρές αντιξοότητες, κοινωνικές, πολιτικές και θρησκευτικές, που καθιστούσαν το έργο της Εκκλησίας ιδιαίτερα δυσχερές, αλλά έκαναν αισθητή, όμως, και την ηθική κρίση, που ενυπήρχε στο εσωτερικό της.

2. Η απειλή των μισιονάριων:

Η Ορθόδοξη Εκκλησία και οι υπόδουλοι Έλληνες, από τη μία είχαν να αντιμετωπίσουν τη νέα δυσμενή πραγματικότητα υπό την απειλή των κατακτητών και από την άλλη την απειλή της Δυτικής Χριστιανοσύνης, που караδοκούσε να ποριστεί το δικό της μερίδιο από την αδύναμη θέση του σκλαβωμένου Ελληνικού Γένους. Με τη χρήση πολλές φορές αθέμιτων μέσων, επιχειρήθηκε η επιβολή του Σχολαστικισμού και της δογματικής διδασκαλίας του χριστιανισμού της Δύσης, που βρισκόταν σε αντίθεση με την εμπειρική και βιωματική προσέγγιση του ζώντα Τριαδικού Θεού από την ορθόδοξη Ανατολή. Οι δυτικοί μισιονάριοι (ρωμαιοκαθολικοί και προτεστάντες) δημιούργησαν, με την παρουσία τους, έναν ασφυκτικό κλοιό, αφού δρούσαν ανενόχλητοι στην υπόδουλη Ελληνική Επικράτεια. Η νέα κατάσταση που δημιουργήθηκε σε συνδυασμό με την ατελέσφορη ή και ανύπαρκτη αντίδραση των σκλαβωμένων Ορθόδοξων χριστιανών, εγκυμονούσε αναπόφευκτα κινδύνους πνευματικής αλλοτρίωσης (Giannaras, 1999).

Στις καινοφανείς συγκυρίες, που δημιουργήθηκαν για τους σκλαβωμένους Έλληνες, η Ορθόδοξη Εκκλησία, υπήρξε θεματοφύλακας της Μίας και Μοναδικής Αλήθειας, γι' αυτό και αντιστάθηκε στις ύπουλες βολές που δέχθηκε ο υπόδουλος Ελληνισμός. Πρώτο μέλημά της ήταν η προβολή του οικουμενικού χαρακτήρα της, ενώ αγωνίσθηκε σθεναρά για να διατηρηθεί ανόθευτη η ελληνική ταυτότητα από τις επιδράσεις των πρεσβευτών των ξένων στοιχείων, οι οποίοι ασκούσαν επιρροή και την πρόσβαλαν (Podskalsky, 2005). Δεν πρέπει να παραβλέψουμε, βέβαια, σύμφωνα με τον p. G. Metallino (1983), την πνευματική νωθρότητα μερίδας του ορθόδοξου κλήρου και την απαιδευσία των υπόδουλων, ως βασικών διόδων διευκόλυνσης των δυτικών μισιονάριων στην προσπάθειά τους για την πνευματική αλλοτρίωση του υπόδουλου Γένους.

3. Οι κοινότητες:

Στους υπόδουλους Έλληνες υπήρξε μια μοναδική μορφή κοινωνικής οργάνωσης της ζωής του κοινωνικού συνόλου, το κοινοτικό σύστημα, το οποίο όσο κι αν θεωρείται πως εξυπηρετούσε τις φοροεισπρακτικές ανάγκες των Τούρκων, αποτελούσε σπουδαίο θεσμό την περίοδο της σκλαβιάς. Ο κοινοτισμός των Ελλήνων δεν μπορεί να θεωρηθεί ξέχωρα από την επίδραση του ορθόδοξου κοινοβιακού πνεύματος. Κατά συνέπεια, αποτέλεσε μία κοινωνική καινοτομία για τους υπόδουλους, αφού υπήρξε ο μοναδικός πολιτικός οργανισμός, την εποχή αυτή, μέσα στον οποίο εκφραζόταν η αλληλεγγύη των ευπορότερων προς τους οικονομικά αδύναμους. Εκτός αυτού, όμως, καλλιεργούνταν και μια μορφή εθνικής συνείδησης, η οποία πρόβαλε και εξυπηρετούσε την πολιτική και εθνική αναγκαιότητα της εποχής (Kotsiopoulos, 2009).

Ο ρόλος του κοινοτικού συστήματος δεν περιορίστηκε μόνο στην οικονομική και πολιτική σπουδαιότητα που είχε για την κοινωνική οργάνωση της αποσυντιθέμενης ελληνικής κοινωνίας στα δύσκολα χρόνια της Τουρκοκρατίας αλλά φανέρωσε και μια άλλη διάσταση, την πνευματική, που χαρακτήριζε τις σχέσεις των υπόδουλων Ελλήνων. Ο τρόπος αυτός της υποτυπώδους οργανωτικής δομής, αρχικά, μετουσιώθηκε, στη συνέχεια, σε μια ουσιαστική βίωση της κοινοβιακής συνύπαρξης, με επίκεντρο την Ορθοδοξία (Mantzaridis, 2001). Εντούτοις, η συνολική οικονομική και πνευματική

δυναμικότητα της κοινοτικής οργάνωσης των υπόδουλων και των συντεχνιών, που δημιούργησαν, αποτέλεσαν μια πρώτη, σοβαρή προσπάθεια για την αναδιοργάνωση του σκλαβωμένου Ελληνισμού σε επίπεδο παιδείας και μόρφωσης. Όπως μας πληροφορεί ο Ρεκίος, (1880), ένας μεγάλος αριθμός φημισμένων σχολών, στην ελληνική επικράτεια, την περίοδο της σκλαβιάς, βρισκόταν υπό τον έλεγχο, διοικητικά και οικονομικά διαφόρων κοινοτήτων ή ιδιωτών.

4. Ο παροικιακός Ελληνισμός:

Η ανάπτυξη της εμπορικής δραστηριότητας και η αναζήτηση τρόπων για τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα για τη διευκόλυνση της μετανάστευσης των υπόδουλων Ελλήνων στις χώρες της δυτικής και κεντρικής Ευρώπης, έχοντας ως αποτέλεσμα τη δημιουργία αξιόλογων παροικιών. Η νέα πραγματικότητα για τους υπόδουλους που είχαν τη δυνατότητα να φύγουν στο εξωτερικό, δεν είχε μόνο σημαντικές οικονομικές αλλά και αξιόλογες πνευματικές και πολιτισμικές επιδράσεις στις νέες πατρίδες, που δημιουργούσαν, ενισχύοντας παράλληλα την ανάπτυξη της αστικής τάξης (Vakalopoulos, 1976). Δημιουργήθηκε, κατά συνέπεια, σταδιακά ένας άτυπος μεν, θεμελιώδης δε, μηχανισμός, που πρωτοστάτησε στη συγκρότηση των υπόδουλων Ελλήνων σε ένα «ανεπίσημο» κοινωνικό σύνολο, κατευθύνοντας και ενισχύοντας τις προσπάθειές του για την οριστική αποτίναξη του τουρκικού ζυγού.

Αξιόλογη θεωρείται η συμβολή του παροικιακού Ελληνισμού στην προώθηση, τη διαμόρφωση και την επίτευξη του έργου της διαπαιδαγώγησης των υπόδουλων Ελλήνων. Η σημαντικότητα αυτή αναφέρεται και στο γεγονός της δημιουργίας των κέντρων της ελληνικής διασποράς σε πνευματικούς πόλους έλξης κορυφαίων λογίων από διάφορα μέρη της σκλαβωμένης Ελλάδας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη μετουσίωση των ελληνικών κοινοτήτων στην Ευρώπη την εποχή αυτή σε χώρους ιδεολογικών ζυμώσεων και αφετηριακά σημεία διασποράς νέων ιδεών (Katsiardi-Hering, 2006). Τα σχολεία στις ελληνικές παροικίες επιδόθηκαν σε μια προσπάθεια καλλιέργειας και εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, διδασκαλίας των αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων και Πατέρων της Εκκλησίας, καθώς και φιλοσοφικών και θεολογικών μαθημάτων. Αυτό που επιδίωκαν ήταν να διαπαιδαγωγήσουν κατάλληλα τους Έλληνες σπουδαστές, οι οποίοι με τη σειρά τους να συνεισφέρουν στην πνευματική αφύπνιση των ραγιάδων, όταν θα επέστρεφαν στην πατρίδα. Δεν έλειψαν, βέβαια, και οι περιπτώσεις εκείνες, που επιχειρήθηκε από τους ρωμαιοκαθολικούς, σε κάποια σχολεία, η χειραγωγή της συνείδησης των σπουδαστών, για να καταστούν, οι τελευταίοι, φερέφωνα της δικής τους δογματικής διδασκαλίας στην ορθόδοξη Ανατολή (Karathanasis, 2003).

5. Η τυπογραφία:

Ένας σημαντικός παράγοντας που συνέδραμε στην παιδεία του υπόδουλου Ελληνικού Γένους υπήρξε η εξέλιξη της τυπογραφίας. Με την τυπογραφία δόθηκε δυναμική ώθηση στη διδακτική πρακτική, όχι μόνο στα σχολεία του παροικιακού Ελληνισμού, αλλά και σε εκείνα των κατακτημένων περιοχών. Στη Βενετία και κατόπιν στη Βιέννη αλλά και στο Βουκουρέστι, στο Ιάσιο, στη Μοσχόπολη και αλλού, η λειτουργία πολλών τυπογραφείων είχε περάσει σε ελληνικά χέρια. Η έκδοση μεγάλου όγκου βιβλίων

δεν χρησιμοποιούνταν, μόνο, για την αξιοποίηση από τους Έλληνες της διασποράς, αλλά και από εκείνους των σχολείων της υπόδουλης Ελλάδας. Παράλληλα με τα βιβλία άρχισαν να τυπώνονται και να κυκλοφορούν οι πρώτες εφημερίδες και τα πρώτα περιοδικά, η συνδρομή των οποίων υπήρξε αξιοσημείωτη στην υπόθεση της ελληνομάθειας (Zakythinos, 1957).

Από τα βιβλία που εκδίδονταν προτεραιότητα είχαν εκείνα με θρησκευτικό δογματικό περιεχόμενο, γιατί χρησιμοποιούνταν ως βασικό εργαλείο εναντίον της θρησκευτικής προπαγάνδας, ρωμαιοκαθολικών και προτεσταντών, στην τουρκοκρατούμενη Ελλάδα. Υπήρχε έντονο εκκλησιαστικό ενδιαφέρον για το περιεχόμενο των προς έκδοση βιβλίων, με την επιχορήγηση ευκατάστατων λογίων, γιατί η εκκλησία αποτελούσε τον μοναδικό ρυθμιστικό και συντονιστικό παράγοντα και στο πολύπαθο ζήτημα της παιδείας των ελληνοπαίδων την εποχή της Τουρκοκρατίας (Karathanasis, 2003). Αξιοσημείωτο είναι πως οι εκδόσεις δεν περιορίστηκαν, μόνο, στο ελληνικό βιβλίο. Σημαντική θέση στην προσπάθεια φωτισμού και καταπολέμησης της αμάθειας κατέχουν και οι μεταφράσεις έργων της δυτικής σκέψης και γραμματείας, οι οποίες προωθούνταν όχι μόνο στον παροικιακό αλλά και στον ενδοχώριο Ελληνισμό (Argyropoulou, 1982).

B. Το ιδεολογικό πλαίσιο της παιδείας και της θρησκευτικής ανάπτυξης

Το πεδίο μέσα στο οποίο σχηματοποιήθηκαν οι προϋποθέσεις για την παιδεία και τη θρησκευτική ανάπτυξη του υπόδουλου γένους το συνέθεταν δύο ομάδες, κυρίως από τα τέλη του 17ου αιώνα και εξής. Από τη μία, η παραδοσιακή (εκπρόσωποι της ορθόδοξης θεολογίας) και από την άλλη, η νεωτερική (Έλληνες λόγιοι της δύσης κληρικοί και λαϊκοί).

1. Ο ρόλος της Εκκλησίας στην παιδεία του Γένους:

Η Ορθόδοξη Εκκλησία συνέβαλε σημαντικά στο δύσκολο εγχείρημα της παιδείας του υπόδουλου Γένους, στο σύνολο των τετρακοσίων και πλέον, χρόνων σκλαβιάς. Αξίζει να σημειωθεί, πως η Εκκλησία μαζί με την πολιτεία αποτελούσαν τους δύο βασικούς θεσμούς, που είχαν την ευθύνη για την αγωγή και τη μόρφωση από την εποχή της βυζαντινής περιόδου ακόμη (Zacharopoulos, 1983). Μετά την Άλωση, βέβαια, οι συνθήκες που επικράτησαν δημιούργησαν, αρχικά, ένα ομιχλώδες τοπίο και στην παιδεία των υπόδουλων, με κύρια αιτία τη φυγή της συντριπτικής πλειοψηφίας των λογίων στη Δύση, γεγονός που είχε ως συνέπεια την αμάθεια του ελληνικού πληθυσμού. Ωστόσο, η Εκκλησία, παρά τα πενιχρά μέσα και τους λιγοστούς εγγράμματος που διέθετε, συνέβαλε καθοριστικά στη διατήρηση της γλώσσας, της πίστης και της συνέχειας της πολιτιστικής παράδοσης των Ελλήνων (Vakalopoulos, 1976).

Η Εκκλησία υπήρξε ο εκφραστής του διακαή πόθου των υπόδουλων Ελλήνων για μόρφωση και παιδεία. Για τον λόγο αυτόν αποφάσισε και προέτρεψε επίσημα προς την κατεύθυνση της ίδρυσης σχολείων, με σκοπό την προαγωγή της παιδείας και της μόρφωσης των σκλαβωμένων ελληνοπαίδων. Σημαντικός υπήρξε ο ρόλος κάποιων προσώπων της παιδείας και των γραμμάτων, εκκλησιαστικών κυρίως, οι οποίοι παρέμειναν και αγωνίστηκαν μαζί με τον υπόδουλο Ελληνισμό. Η συμβολή τους ήταν τεράστια, αφού κατάφεραν με τη μορφωτική τους εγρήγορση και την παιδευτική τους προσφορά

να αντισταθούν και να διασώσουν την πνευματική υπόσταση των Ελλήνων (Perselis, 1997).

Από τη μία, η έμπρακτη παιδευτική προσφορά του κλήρου σε καμία περίπτωση, δεν στοιχειοθετεί έναν οργανωμένο εκπαιδευτικό μηχανισμό στην περίοδο της Τουρκοκρατίας, ιδιαίτερα, δε, τους δύο πρώτους αιώνες, λόγω των δυσχερών προϋποθέσεων (κοινωνικών και οικονομικών) που επικρατούσαν (Perselis, 1997). Από την άλλη, δεν πρέπει να υποτιμηθεί ο συνειδητός αγώνας των εναπομεινάντων λογίων, κληρικών και μοναχών κυρίως, αλλά και λαϊκών, που με τα πενιχρά μέσα, που διέθεταν, συνέδραμαν ουσιαστικά στη διάσωση της ελληνικής πνευματικής παράδοσης (Chatzopoulos, 1991). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την σταδιακή ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος για μάθηση, κυρίως των ευπορότερων κοινωνικών στρωμάτων, που συνέβαλαν και οικονομικά στην επίτευξη του παιδευτικού έργου (Perselis, 1997).

Στο σύνολο της προσπάθειας για την πνευματική ανάταξη και την παιδεία του Γένους, την ευθύνη για το περιεχόμενο των προς διδασκαλία αντικειμένων την έφερε το Πατριαρχείο της Κωνσταντινούπολης. Ο Πατριάρχης Κωνσταντινουπόλεως εξέδιδε σιγίλια, με τα οποία όριζε κάθε φορά τα μαθήματα, που έπρεπε να διδάσκονται, ακολουθώντας κυρίως το Βυζαντινό τυπικό, που περιελάμβανε Γραμματική, Ρητορική και Λογική. Η ενεργητική συμμετοχή του Πατριάρχη αποκάλυπτε τον άρρηκτο δεσμό των ελληνικών σχολείων, ανά την επικράτεια, με το μητροπολιτικό κέντρο. Στη διδασκαλία ακολουθήθηκε μια διαβαθμισμένη κλίμακα μάθησης, ανάλογα με το επίπεδο σπουδών, που είχε ως βάση την Οκτώηχο, το Ψαλτήριο, το Ωρολόγιο και το Ευχολόγιο, για να συνεχίσει με τη Γλωσσική διδασκαλία, έργα θύραθεν και χριστιανών συγγραφέων. Η αντίληψη πως η ύλη της διδασκαλίας έπρεπε να επιλέγεται από τα θεία και τα ιερά γράμματα, είχε ως συνέπεια την απουσία από τη διδασκαλία των θετικών επιστημών (Skarveli-Nikolopoulou, 1994).

2. Η Ελληνική διανόηση:

Σταδιακά, με την πάροδο των χρόνων υποδούλωσης, αναπτύχθηκε μία συμπλεγματική συμπεριφορά με ένα αίσθημα πνευματικής κατωτερότητας στον χώρο της ελληνικής διανόησης. Η αλλαγή αυτή ξεκίνησε στους κύκλους λογίων, που διαβιούσαν στις κοινότητες της διασποράς και στη συνέχεια μεταφέρθηκε, η συμπεριφορά αυτή, σε πρόσωπα της εγχώριας διανόησης. Αυτό είχε ως συνέπεια την αποβολή κάθε ελληνικού, παραδοσιακού στοιχείου ως αναχρονιστικού, την υποτίμηση της αξίας της επιχώριας πνευματικής παρακαταθήκης, ενώ τονιζόταν, με ιδιαίτερη έμφαση μάλιστα, η πνευματική υπεροχή της «φωτισμένης» Ευρώπης σε κάθε επίπεδο (Papaderos, 2010).

Οι συνθήκες της πνευματικής και παιδευτικής ύφεσης, που χαρακτήριζε τον υπόδουλο Ελληνισμό, πυροδότησε όχι μόνον την έξαρση της φυγής στη «φωτισμένη» Εσπερία σημαντικού αριθμού λογίων, κληρικών και λαϊκών, αλλά και την προβολή της, από αυτούς, ως του βασικού πνευματικού πυρήνα, σε συνδυασμό, κυρίως, με την αλματώδη ανάπτυξη των φυσικών επιστημών εκεί. Η επίδραση που δέχτηκε η ελληνική λογιοσύνη φαίνεται από την αντιμετώπιση του πνευματικού (παιδαγωγικού και μορφωτικού) προϊόντος, που παρήγαγε ο Διαφωτισμός στην Ευρώπη, που άγγιζε τα όρια του ακραίου

και της υπερβολής. Σύμφωνα με τον Karageorgo (1984), η αντίληψη που επικρατούσε ήταν πως μόνον όσοι αποκτούσαν τα πνευματικά διαπιστευτήρια της «διαφωτιστικής» Ευρώπης θεωρούνταν πως κατείχαν και την παιδευτική πληρότητα για τον «διαφωτισμό» των υπόδουλων, γεγονός που απαξίωνε την οποιαδήποτε πνευματική υπόσταση που εγκαταβίωνε στον ελληνικό χώρο.

3. Η νέα ιδεολογία της «Εσπερίας»:

Ο Κοραΐς, υπήρξε ο κύριος εκπρόσωπος της ευρωπαϊκής, «διαφωτιστικής» τάσης, αν και γνώστης της Πατερικής θεολογίας, την οποία ερμήνευε και χρησιμοποιούσε με υποκειμενισμό, εξυπηρετώντας την προβολή και τη στήριξη των δικών του απόψεων, αλλοιώνοντας, όμως, το πραγματικό νόημα του Πατερικού λόγου (Metallinos, 2001). Στην ορθολογική σκέψη του Κοραΐ δεν μπορούσε να γίνει κατανοητό το νόημα και η βαθύτερη ουσία της ορθόδοξης δογματικής διδασκαλίας, βασικό κριτήριο της οποίας ήταν η Θέωση και αποκλειστικός στόχος η κάθαρση και ο φωτισμός, ως θεραπευτική αγωγή που οδηγεί στην τελειοποίηση της χριστιανικής αγάπης (Romanidis, 1989). Συμπεραίνεται πως, η Ορθοδοξία που πρέσβευε ο Κοραΐς ήταν τελείως διαφορετική από εκείνη που δίδασκαν (διά των έργων τους), οι Πατέρες της Ορθόδοξης Ανατολής, (Romanidis, 1991). Ο αντιβυζαντινισμός που χαρακτήριζε τον Κοραΐ δεν θεωρείται συνέπεια της επίδρασης του κλίματος της εποχής του μόνον, αλλά και απόρροια των θρησκευτικών του πεποιθήσεων, που στηρίζονταν αποκλειστικά στην ερμηνευτική αποδοχή του ορθού λόγου. Όπως υποστηρίζει ο Κονδύλης ο Κοραΐς υπέτασσε την εξ αποκαλύψεως θρησκεία στον Λόγο, γι' αυτό και όλα τα ερμήνευε υπό το πρίσμα του πνεύματος του Διαφωτισμού.

Αυτό στο οποίο απέβλεπαν οι Έλληνες «διαφωτιστές», ακολουθώντας τον βηματισμό των αντίστοιχων Ευρωπαίων, ήταν να απομακρύνουν, σταδιακά, την ελληνική πραγματικότητα από κάθε χριστιανικό στοιχείο, που σε συνδυασμό με την υγιή χρήση της αρχαιοελληνικής σοφίας συνιστούσε την Ελληνορθόδοξη Παράδοση. Αναμφισβήτητα, το πεδίο στο οποίο επιχειρήθηκε να εφαρμοστεί η θέση αυτή ήταν η παιδεία, η οποία αποτέλεσε όχι μόνον τη δίοδο διά της οποίας εισήλθαν οι νέες ιδέες στον ελληνικό χώρο, αλλά και το εργαστήρι, στο οποίο διαμορφώθηκαν τα νεωτερικά στοιχεία, δίνοντας έμφαση σε νέα διδακτικά αντικείμενα και παραμερίζοντας εκείνα που χρησιμοποιούνταν μέχρι τότε. Οι λόγιοι «διαφωτιστές» ορμώμενοι από την «Εσπερία», αν και έδειχναν μια μετριοπαθή συμπεριφορά (Kogkoulis, 2017), έπαψαν να ενδιαφέρονται αποκλειστικά για τα «θεία και ιερά γράμματα», ενσωματώνοντας στην παιδευτική τους δράση στοιχεία της κοσμικής σοφίας, τα οποία αποκτούσαν σταδιακά πρωτεύοντα ρόλο.

Διαμορφώθηκε βαθμιαία, από τους εκφραστές των ευρωπαϊκών ιδεών, μια διαφορετική παιδαγωγική, που βρισκόταν σε αντίθεση με εκείνη της ορθόδοξης Πατερικής Παράδοσης. Η τελευταία δεν αυτονομούσε τη λειτουργία της κοσμικής σοφίας, δίνοντας αξία στη θύραθεν γνώση, για τη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης ανθρώπινης προσωπικότητας. Αντίθετα, ο άξονας της νέας παιδαγωγικής, που συνέστησαν οι υποστηρικτές των νεωτερικών ιδεών, ήταν η «υγιής φιλοσοφία», όπως λέει στην Απολογία του ο Iosipos Moisiodakas, η οποία προσδιόριζε ένα νέο παιδαγωγικό ήθος, που βασιζόταν

στην απλοποίηση και στον εξορθολογισμό της διδακτικής. Για τους λόγιους, κυρίως από τον Διαφωτισμό και εξής, θεωρήθηκε χρήσιμο να ακολουθηθεί ένας διαφορετικός τρόπος χρήσης και εφαρμογής της κοσμικής σοφίας. Αυτό ήταν συνέπεια της απολυτοποίησης του ρόλου της κοσμικής σοφίας, κατά τα ευρωπαϊκά πρότυπα, σχετικά με τη συγκρότηση της ανθρώπινης οντότητας, γι' αυτό και στην προσπάθεια ανασυγκρότησης της παιδείας έδωσαν έμφαση στα κείμενα της κλασικής αρχαιότητας, βάζοντας στο περιθώριο τα κείμενα των Πατέρων της Εκκλησίας (Chatzifotis, 1971).

4. Η αντίδραση των εκπροσώπων της ορθόδοξης παράδοσης στις νέες ιδέες για την παιδεία και τη θρησκευτική ανάπτυξη:

Στον αντίποδα η παιδεία, που εφάρμοζαν οι υποστηρικτές της ορθόδοξης Παράδοσης, ερχόταν σε αντίθεση με το κανονιστικό πλαίσιο της «νεοδιαφωτιστικής» εποχής, που καταλαμβάνόταν από την απολυτότητα του νοησιαρχισμού, του ορθολογισμού και του υλισμού, κυρίαρχα στοιχεία στην ευρωπαϊκή Δύση. Ο διαφορετικός προσανατολισμός, που θα αποκτήσει η παιδαγωγική πράξη εκεί, δεν θα αφήσει αδιάφορους τους δασκάλους του Γένους, οι οποίοι μένουν σταθεροί εκφραστές της Ελληνορθόδοξης Παράδοσης.

Η αντίδραση, λοιπόν, που επέφερε στην παιδαγωγική και θρησκευτική σκέψη των εκπροσώπων της παράδοσης από τον 18ο αιώνα, κυρίως και μετά, εξαιτίας των νεοεισερχομένων από την Ευρώπη παιδαγωγικών αντιλήψεων ήταν αναπόφευκτη. Με τον τρόπο διδασκαλία τους και μέσα από τα έργα τους προβλήθηκε με έμφαση, μάλιστα, τι πρέπει να στοιχειοθετεί τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της παιδείας, της μάθησης και της θρησκευτικής ανάπτυξης. Το ενδιαφέρον δεν περιορίστηκε μόνο στη διαμόρφωση και την προσφορά μιας παιδείας, κύριο μέλημα και σκοπός της οποίας θα ήταν η καλλιέργεια του ανθρώπινου νου. Γνώριζαν πολύ καλά, ότι αυτό θα εξυπηρετούσε μόνον τις υλικέςβιοτικές ανθρώπινες ανάγκες, όχι όμως και τις πνευματικές, καθώς και τη σημαντικότερη αποστολή του ανθρώπου, που είναι «η κατά Χριστόν» ζωή (Mamasoula, 2004) .

Ένας από τους βασικούς εκφραστές της παραδοσιακής μερίδας των δασκάλων του υπόδουλου Γένους ήταν ο άγιος Αθανάσιος ο Πάριος. Αυτός διαφώνησε με τους παιδαγωγικούς νεωτερισμούς της εποχής του, ενώ υποστήριξε τη σχετικοποίηση του ρόλου της παιδείας, συνδυάζοντάς τον με την αποτελεσματικότητά της. Για τον άγιο Αθανάσιο τον Πάριο, η παιδεία είναι αγαθό μεν, αλλά η έκβαση του παραγόμενου από αυτήν έργου μπορεί να είναι θετική ή αρνητική. Το κριτήριο, σύμφωνα με το οποίο το αποτέλεσμα της παιδείας θα κριθεί ως καλό ή κακό, είναι το κίνητρο που οδηγεί στη μάθηση. Η απόκτηση μιας γνώσης, θα πρέπει να αποβλέπει στην ψυχοπνευματική ολοκλήρωση της ανθρώπινης ύπαρξης, διαφορετικά κρίνεται ακατάλληλη για τη μετάδοσή της στους μαθητές και γι' αυτό δεν μπορεί να γίνεται αποδεκτή (Arkas, 1960).

Ο παιδαγωγικός προσανατολισμός των εκπροσώπων της παραδοσιακής μερίδας, την περίοδο της σκλαβιάς του Ελληνικού Γένους, στηριζόταν πρώτα στην ψυχοπνευματική διαμόρφωση και ολοκλήρωση του ανθρώπου και μετά απέβλεπε σε οποιαδήποτε άλλη αναφορά. Για τους εκπροσώπους της ορθόδοξης παράδοσης η παιδεία έπρεπε να

επικεντρώνεται στην υλοποίηση του επιχειρούμενου στόχου, που δεν ήταν άλλος από την έξοδο του υπόδουλου Έλληνα από την αμάθεια για να φθάσει στην πνευματική ωρίμανση, και να μπορέσει να καταλήξει στη συνέχεια στον εθνικό αυτοπροσδιορισμό του, στην πολιτική του ελευθερία και στην δημιουργία ελεύθερου κράτους. Διαπιστώνεται μια διαφορετική προσέγγιση της παιδείας και της θρησκευτικής ανάπτυξης των υπόδουλων από τις δύο μερίδες, ως συνέπεια των διαφορετικών πνευματικών καταβολών της κάθε μιας. Αυτή η διαφορετική παιδαγωγική αντιμετώπιση οδήγησε σε μια αναπόδραστη συγκρουσιακή σχέση των εμπλεκόμενων προσώπων. Όπως υποστηρίζει ο Valais (1995), η όξυνση των αντιθέσεων των αντιμαχόμενων μερών δεν ήταν, μόνο, αποτέλεσμα του υπερβολικού ζήλου και των προσωπικών παθών, που αναπτύχθηκαν στη μεταξύ τους διένεξη αλλά και της πιστής τήρησης των αρχών και των αξιών που πρόσβευαν.

Οι εκπρόσωποι της μερίδας που εξέφραζαν την παράδοση υποστήριζαν τον «εκκλησιαστικό φωτισμό», γιατί πίστευαν και δίδασκαν πως έτσι ο άνθρωπος οδηγείται στην ψυχσωματική πληρότητα. Αντίθετα, οι εκπρόσωποι της μερίδας του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, ακολουθώντας τον Ευρωπαϊκό, είχε διαφορετική αντίληψη, γι' αυτό και εξαρτούσε τις φιλοσοφικές και παιδαγωγικές της θέσεις από τον αυτόνομο ορθό λόγο και από την απολυτοποίηση της ανθρώπινης σκέψης και γνώσης. Η παιδεία, που συνιστούσαν οι πρώτοι, οι παραδοσιακοί, είχε εντελώς διαφορετική προοπτική από την αντίστοιχη των δεύτερων, των ανθρώπων που ήρθαν από την Εσπερία. Μάλιστα, η επιστημονική γνώση και η διδασκαλία της, που προέταξαν οι δεύτεροι, στηριζόταν στην «πεπερασμένη» δύναμη της ανθρώπινης νόησης και δεν αποτελούσε τίποτα περισσότερο από την εγωιστική αυτοπροβολή του ανθρώπου, γι' αυτό και απορριπτόταν από τους πρώτους ως μη συμβατή με τον σκοπό της ανθρώπινης φύσης. Γι' αυτούς η ωφέλεια που προσφέρει η διδασκαλία των φυσικών επιστημών και των μαθηματικών τοποθετούνταν σε εντελώς διαφορετική βάση, αφού οδηγούσε στην καλύτερη κατανόηση της δημιουργίας και στο θαυμασμό του του «Δημιουργού».

Η θέση που υποστηρίζει ο άγιος Athanasios ο Parios (1866), σχετικά με τη επιστημονική γνώση, θα ήταν αβάσιμο να δεχθούμε πως την απορρίπτει συλλήβδην, αν δεν λάβουμε υπόψη την προοπτική που θέτει σχετικά με τη νοητική εξέλιξη του ανθρώπου, ως δημιουργήμα του Θεού, που ενδιαφέρεται πρώτα για την αιώνια σωτηρία της ψυχής του. Η ανθρώπινη γνώση, η «θύραθεν» σοφία, αποκτά αξία στην παιδαγωγική πρακτική, όταν, σύμφωνα με την προγενέστερη Πατερική διδασκαλία, οδηγεί στην «ἀληθῆ εὐδαιμονίαν». Σε κάθε άλλη περίπτωση αποβάλλεται, ως αιρετική, αφού αντίκειται στον ευαγγελικό λόγο και αναιρετική, αφού ακυρώνει τον τελικό σκοπό της ανθρώπινης φύσεως, που είναι η Θέωση. Η «ἐξωθεν» σοφία, η κοσμική γνώση, αποκτά την αξία και τον φωτισμό της από την ύπαρξη της «ἐσωθεν» σοφίας, της θείας, που ενεργεί προσδιοριστικά για την ποιότητα της ανθρώπινης πορείας στον ιστορικό χρόνο.

Κατά συνέπεια, η μειωμένη σπουδαιότητα, που απέδιδαν οι εκπρόσωποι της ορθόδοξης παράδοσης στην κοσμική γνώση απέρρεε από την πλημμελή αποτελεσματικότητά της, όταν δεν ακολουθούσε τις θεολογικές προϋποθέσεις, που έθεταν, ως σκοπό του παιδαγωγικού τους έργου. Το κύριο ενδιαφέρον τους ήταν να προσφέρουν την αληθινή

γνώση στους υπόδουλους ελληνόπαιδες, γιατί με αυτόν τον τρόπο θα ολοκληρωνόταν η ανθρώπινη οντότητά τους σε βάθος και δεν θα περιοριζόταν μόνο στα εξωτερικά γνωρίσματα, που είναι εφήμερα. Στην παιδαγωγική σκέψη των εκπροσώπων της παράδοσης αντιδιαστέλλοταν η κοσμική αγωγή, ως θεραπευτική της κοσμικής σοφίας, που είναι επίπλαστη, από τη χριστιανική, που προσφέρει την αληθινή σοφία (Marnellos, 2007).

Με την προσφερόμενη παιδεία και την θρησκευτική ανάπτυξη οι υποστηρικτές της ορθόδοξης παράδοσης απέβλεπαν από τη μία στην καταπολέμηση της αμάθειας που μάστιζε τον υπόδουλο ελληνισμό από την άλλη στον πραγματικό φωτισμό του Γένους. Η προσπάθεια για την παιδευτική και θρησκευτική αναστήλωση του Γένους, για να έχει θετικά αποτελέσματα, έπρεπε, σύμφωνα με τις απόψεις τους, να στηρίζεται στις αιώνιες αλήθειες του Ελληνισμού και της Ορθοδοξίας. Γι' αυτό, πρωτίστως, επιδόθηκαν στον αγώνα για την πνευματική ελευθερία, που αποτελεί τη βασική προϋπόθεση και της πολιτικής ελευθερίας κάθε ανθρώπου και κάθε λαού. Στον αντίποδα αυτής της προσπάθειας κινούνταν οι Ευρωπαίοι «διαφωτιστές», οι οποίοι, με την πρακτική τους ευθύς εξαρχής, επιμελήθηκαν με σφοδρότητα τον εξοβελισμό του Θεού από κάθε πτυχή της ανθρώπινης έκφρασης, χαρακτηρίζοντας την κατεύθυνση αυτή ως δεισιδαιμονική (Kitromilidis, 1996).

Οι εκπρόσωποι της ορθόδοξης παράδοσης επέτυχαν τη σύζευξη των δύο πτυχών του ανθρώπινου πνεύματος, του φιλοσοφικού–επιστημονικού από τη μία με το θεολογικό από την άλλη, χωρίς να διακατέχονται από κάποιο φοβικό σύνδρομο για ενδεχόμενη αλλοτρίωση της Θείας Αλήθειας, όταν αυτή συνδιαλέγεται με την ανθρώπινη επιστημοσύνη. Αυτό συνέβαινε, γιατί αναγνωριζόταν η περιορισμένη δυνατότητα του ανθρώπινου νου στη διερεύνηση και επίλυση πολλών ζητημάτων, στοιχείο που οδηγεί στην αποτροπή της πιθανότητας αλαζονικής διολίσθησης στον επιστημονικό τομέα (Mourouti–Gkenakou, 1979). Για τον εξαίρετο λόγιο και δάσκαλο του Γένους Evgenio Voulgari, ο ρόλος της επιστήμης περιορίζεται ή αποκλείεται, όταν ο λόγος της για την ερμηνεία των φυσικών φαινομένων προσκρούει στον εκκλησιαστικό λόγο. Όπως διατείνεται στη Λογική του (1766), δεν πρέπει να θεολογούμε φιλοσοφικά, αλλά να φιλοσοφούμε θεολογικά, αποδεχόμενος απόλυτα την Πατερική Παράδοση, που συνείχε τον υπόδουλο Ελληνισμό στις δυσκολίες, που αναγκάστηκε να υποστεί. Τότε μόνο η ενασχόληση με τις φυσικές επιστήμες θα ποριστεί ασφαλή συμπεράσματα.

Με ιδιαίτερο τρόπο, ο άγιος Κοσμάς ο Αιτωλός, ο Πατροκοσμάς, στις Διδαχές του αναφέρεται στην αποστολή, που πρέπει να έχει το σχολείο, στην εποχή του αλλά και σε κάθε εποχή, σχετικά με τη διάπλαση της ανθρώπινης προσωπικότητας. Στο σχολείο, λέει ο άγιος Κοσμάς ο Αιτωλός οι άνθρωποι μαθαίνουν πρώτα για τον Θεό, για τους Αγγέλους, για την αρετή. Το σχολείο πρέπει να φωτίζει τους ανθρώπους, για να ανοίγουν πνευματικά τα μάτια των ευσεβών και ορθοδόξων χριστιανών (Avgoustinou Kantiotou, 1999). Σε άλλο σημείο, πάλι, υπερτονίζει την αξία του σχολείου, αφού δεν προσφέρεται μόνο η κοσμική γνώση αλλά εκεί τα παιδιά μαθαίνουν και όλα εκείνα τα στοιχεία της ορθόδοξης πίστης και των μυστηρίων της που βοηθούν τον άνθρωπο να βαδίζει στην καθημερινότητά του στο φως και όχι στο σκοτάδι (Menounos, 1979).

Συμπεράσματα

Μέσα από την παρούσα μελέτη διαπιστώνεται ότι, όταν ο άνθρωπος παύει να πιστεύει στον Θεό και περιορίζει τα ενδιαφέροντά του μόνο σε ό,τι τον περιβάλλει, το οποίο και μπορεί να μελετήσει και να αποδείξει πειραματικά, παγιδεύεται στην απολυτοποίηση της ατομικότητάς του, που οδηγεί εντέλει στη θεοποίηση της λογικής του. Έτσι, ενώ νομίζει πως απαλλάσσεται από τις ανθρώπινες δεισδαιμονίες, στην πραγματικότητα δαιμονοποιεί τις δικές του δυνάμεις, καθιστώντας τες αυθεντία, αφού σε αυτές προσδίδει την αποκλειστικότητα της επίλυσης των προβλημάτων που τον απασχολούν (Karas, 1977).

Το ατομικιστικό πνεύμα που επικράτησε στη Δύση του Σχολαστικισμού και στη συνέχεια του Διαφωτισμού, συγκρούστηκε με το συλλογικό, αλλά και ασκητικό ιδεώδες που καλλιεργήθηκε και αναπτύχθηκε στην ορθόδοξη Ανατολή. Αξιώθηκε, μάλιστα, από τους εκπροσώπους του, ως χρήσιμο γεγονός, η αποσύνδεση της ελληνικής κοινωνίας από κάθε παραδοσιακό-θρησκευτικό στοιχείο. Η νέα ιδεολογική πραγματικότητα, που επιχειρήθηκε να εισαχθεί και στον ελληνικό χώρο διά της παιδείας, χαρακτηριζόταν από μία επιθετική συμπεριφορά απέναντι στις δομές, που αποτελούσαν τους προσδιοριστικούς παράγοντες της Ελληνορθόδοξης ταυτότητας. Στον αντίποδα, οι εκπρόσωποι της ορθόδοξης παράδοσης ακολούθησαν μια εντελώς διαφορετική αντίληψη, αφού ακολούθησαν την παιδαγωγική πρακτική της Πατερικής θεολογίας, μέσα από την οποία προβαλλόταν μια διαφορετική αντίληψη, σε σχέση με την αντίστοιχη κοσμική παιδαγωγική.

Θα μπορούσε να ειπωθεί πως η παιδεία και η θρησκευτική ανάπτυξη των υπόδουλων ελληνοπαίδων, εδράστηκε, περισσότερο, στην κατεύθυνση της παράδοσης, παρά της νεωτερικότητας μέχρι και τον Καποδίστρια, στα πρώτα χρόνια του νεοσύστατου ελληνικού κράτους μετά την Επανάσταση του 1821. Αυτό που επιδιώχθηκε και από τον πρώτο κυβερνήτη ήταν η συγκρότηση της παιδείας στην κατεύθυνση της Ελληνορθόδοξης παράδοσης. Με τη δολοφονία του, όμως, και την έλευση της βασιλείας του Όθωνα στην Ελλάδα, μπήκε οριστικά τέλος σε αυτόν τον προσανατολισμό της παιδείας, φθάνοντας μέχρι τις μέρες μας, με ό,τι συνεπάγεται αυτό για την υπόστασή μας στο παγκόσμιο γίγνεσθαι.

Βιβλιογραφία

- Argyropoulou, R. (1982). «Stoicheia tis astikis ideologias tou II' aiona sta prolegomena ton filosofikon vivlion tou neoellinikou Diafotismou», sto To vivlio stis proviomichanikes koinonies, Praktika tou A' Diethnous Symposiou tou Kentrou Neoellinikon Erevnon. Athina: K.N.E./E.I.E.
- Arkas, N., (1960). Athanasios o Parios (17221813). Athina: En Athinaiis Proodeftikos Syllogos Kostianon Parou.

- Avgoustinou (Kantiotou), Episkopou, (1999). Kosmas o Aitolos (1714–1779). (Synaxarion–Didachai–Profiteiai–Akolouthia). Athina: Orthodoxos Ierapostoliki Adelfotis «O Stavros».
- Chatzifotis, I., (1971). O Ellinikos Diafotismos proangelos tou Eikosiena. ch. t.: Alkaios.
- Chatzopoulos, K. (1991). Ellinika Scholeia stin periodo tis Othomanikis kyriarchias (1453–1821). Thessaloniki: Vanias.
- E. Koukkou, E. (1988). Thesmoi kai pronomia tou Ellinismou meta tin alosi. Diamorfosi tis ellinikis koinonias kata tin Tourkokratia, 2i ekd. Athina–Komotini: Ant. Sakkoula.
- Giannaras Ch. (1999). Orthodoxia kai Dysi sti Neoteri Ellada, 3i ekd. Athina: Domos.
- Karageorgos, V. (1984). O Adamantios Korais kai i Evropi. Athina: D. Mavrommati
- Karathanasis, A. (2003). O Ellinikos kosmos sta Valkania kai tin Rosia. Thessaloniki: Kyriakidi.
- Karas, G. 1977. Theofilos Kairis– Konstantinos Koumas. Dyo protoporoi daskaloi tou Genous. Athina: Gutenberg.
- Katsiardi–Hering, Ol. (2006). «Apo tin othomaniki kataktisi os tin edraiosi tou neoellinikou kratous», sto I. Chasioti – Ol. Katsiardi–Hering k. a., Oi Ellines sti Diaspora 15os–21os ai., s. 35–52. Athina: Vouli ton Ellinon.
- Kitromilidis, P. (1996). Neoellinikos Diafotismos. Oi politikes kai koinonikes idees, mtfr. S. Nikoloudi. Athina: M.I.E.T.
- Kogkoulis, I. (2017). I storia tis scholikas thriskeftikis ekpαιdefsis sti Neoteri Ellada. Thessaloniki: Kyriakidi.
- Kotsiopoulos, K. (2009). I koinotita. Symvoli stin koinoniologiki dierevnisi tou christianismou. Thessaloniki: Vanias.
- Mamasoula, M. (2004). Paideia kai Glossa ston Agio Kosma ton Aitolo (Didaktoriki Diatrivi). Karyes Agion Oros: Ieras Monis Koutloumousiou.
- Mantzaridis, G. (2010). Koinoniologia tou Christianismou, 5i ekd. Pournara, Thessaloniki: Pournara.

- Marnellos, p. G. (2007). Agionikodimika Meletimata. O vios, ta apanta, i anthropologia tou Nikodimou, eidikes meletes, anekdota cheirografa. Tom. V'. Agios Nikolaos Kritis: Kentro Meletis tou Orthodoxou Politismou.
- Matsoukas, N. (1985). Ellinorthodoxi paradosi kai dytikos politismos. Sta plaisia tou Neou Ellinismou. Thessaloniki: Minyma.
- Menounos, I. (1979). Kosma tou Aitolou Didaches. Filologiki meleti–Keimena, Dida-chi A1. Athina: Tinos.
- Metallinos, p. G. «I kata tin Anatolin dysis. O "metakenotikos" rolos ton Dytikon Mis-sionarion sto Elliniko Kratos», sto Synaxi, tefch. 8 (1983), s. s. 23–54.
- Metallinos. p. G. (2001). Paradosi kai Allotriosi. Tomes stin pnevmatiki poreia tou ne-oterou Ellinismou kata ti Metavyzantini periodo. Athina: Domos.
- Moisioudakas, I. (1976). Apologia, meros proton, epim. Alkis Angelou, Athina: Ermis
- Mourouti–Gkenakou, Z. (1979). O Nikiforos Theotokis (1731–1800) kai i symvoli af-tou eis tin paideian tou Genous, (Diatrivi epi didaktoria). Athina: ch. e.
- Papaderos, A. (2010). Metakenosis. Ellada–Orthodoxia–Diafotismos kata ton Korai kai ton Oikonomo, mtr. E Georgoudakis. Athina: Akritas.
- Parios, Ath. (1866). Peri tis alithous filosofias, i Antifonisis pros ton paralagon zilon ton apo tis Eyropis erchomenon filosofon, kai epi aphilosofia to imeteron genos anoitos oikeironton. Toutois prosetethi, kai parainesis pros tous adeos pempontas eis Eyropin tous paidas. Amfotera syngrafenta ypò Nathanail Neokaissareos tou en to Agiō Orei isychazontos. Ekdosis Deftera, En Ermoupolei: ek tou typo-grafeiou «tou Ethnous».
- Pekios, Al. (1992). Pnevmatiki apopsis tis Tourkokratoumenis Ellados, itoi periektikon diagramma tis epi Tourkokratias dianoitikis tou Ellinikou ethnous katastaseos, a' ekd. en Konstantinoupolei 1880 ek tou Typografeiou Zellits kai Yion, v' ekd. Thessaloniki: Pournara.
- Perselis, E. (1997). Exousia kai thriskeftiki agogi stin Ellada tou 19ou aiona. Istoriki kai paidagogiki theorisi tou rolou tis Ekklesias, tou Kratous kai tis dianoisiss sti diamorfosi tis scholikis thriskeftikis agogis. Athina: Grigori.
- Podskalsky, G. (2005). I elliniki theologia epi Tourkokratias 1453–1821. I Orthodoxia sti sfaira epirois ton dytikon dogmaton meta ti metarrythmisi, mtr. Protopr. G. Metallinos, Athina: M.I.E.T.
- Romanidis, p. I. (1989). To propatorikon amartima, 2i ekd. Athina: Domos.

- Romanidis, p. I. (1991). Romaioi i Romioi Pateres tis Ekklesias. Grigoriou Palama erga 1. Yper ton Ieros Isychazonton Trias. A', tom. Protos. Thessaloniki: Pournara.
- Skarveli-Nikolopoulou, A. (1994). Mathimataria ton Ellinikon scholeion kata tin Tourkokratia. Athina: ch. e.
- Vakalopoulos, A. (1976). Istoría tou Neou Ellinismou. Tourkokratia (1453–1669). Oi istorikes vaseis tis neoellinikis koinonias kai oikonomias. Tom. V', 2i ekd. Thessaloniki: Irodotos.
- Valais, D. (1995). «I stasi tou logiou monachou Vissariona stis erides ton monachon tou Agiou Orous kata ton II' aiona», sto Klironomia, Periodikon Dimosievma tou Patriarchikou Idrymatos Paterikon Meleton, tom. 27, tefch. A'–V' s. 137–167.
- Voulgareos, Eyg. (1766). H Logiki ekpalaion te kaì neoteron syneranistheisa. Ypo Eygeniou Diakonou tou Voulgareos. Is Protetaktai afigisis proeisodiodis Perì Archis kaì Proodou tis kata tin Filosofian Enstaseos, kai Prodiatrivai tettates eisagogikai eis apasan en genei tin Filosofian protelestikai. 'Ekdotheisa spoudi te kai filotimo dapani tou Ellogimotatou kai Exochotatou en Iatrofilosofois kyriou Thoma Mandakasou tou ek Kastorias. Leipsia tis Saxonias: En ti Typografiq̃ tou Vreitkopf.
- Zakythinos, Dion. (1957). I Tourkokratia. Eisagogi eis tin Neoteran Istorian tou Ellinismou. Athina: ch. e.
- Zacharopoulos, N. I paideia stin Tourkokratia, tom. A', 2i ekd. Pournara, Thessaloniki: Pournara.

Ψηφιακές υπηρεσίες για την ενδυνάμωση μαθητών/τριών που βιώνουν τραυματικό γεγονός: Συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση

Κωνσταντακοπούλου Αναστασία, Π.Ε. Νοσηλευτικής, Μ.Εδ. «Εκπαίδευση με τη χρήση νέων τεχνολογιών»,

Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Αιγαίου,

Περίληψη

Η ανάπτυξη απειλητικών για τη ζωή παθήσεων δημιουργεί την ανάγκη παροχής εξειδικευμένης φροντίδας σε ασθενείς και φροντιστές/τριες, καθ' όλη την περίοδο της ασθένειας και του πένθους. Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) εξυπηρετούν τον προαναφερθέντα σκοπό, μέσω πληθώρας ψηφιακών παρεμβάσεων. Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη μελέτη αυτών των παρεμβάσεων με στόχο την ενδυνάμωση των ατόμων που βιώνουν το τραυματικό γεγονός της ασθένειας και του πένθους, και την πιθανή εξασφάλιση συνέχειας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εργασία αποτελεί μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση 58 τυχαιοποιημένων ελεγχόμενων μελετών, οι οποίες αναλύθηκαν μέσω θεματικής ανάλυσης. Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι οι παρεμβάσεις είχαν ως στόχο τη βελτίωση της ποιότητας ζωής ασθενών και φροντιστών/τριών και αφορούσαν σε μια ποικιλία διαταραχών. Μελέτες που εξέταζαν παιδιατρικό πληθυσμό ήταν περιορισμένες σε αριθμό. Το γενικό συμπέρασμα της μελέτης είναι ότι η παροχή ηλεκτρονικών υπηρεσιών για την ενδυνάμωση ατόμων που βιώνουν τραυματικό γεγονός αποτελεί μια ρεαλιστική εναλλακτική για την παροχή ποιοτικών υγειονομικών υπηρεσιών. Ωστόσο, χρειάζεται περαιτέρω ανάπτυξη υπηρεσιών για χρήση σε ασθενείς μαθητές/τριες.

Λέξεις-κλειδιά: συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση, ανακουφιστική φροντίδα, Τεχνολογία Πληροφορίας και Επικοινωνιών, μαθητές/τριες

Online services empowering students who experience traumatic events: systematic literature review

Konstantakopoulou Anastasia, Registered Nurse, MEd "Education with new technologies"

Tsibidaki Assimina, Associate Professor, PTDE, University of the Aegean,

Abstract

The development of life-threatening diseases creates the need for special care for patients and carers throughout the period of illness and bereavement. Information and Communication Technologies (ICT) serve this purpose through a variety of digital interventions. This paper deals with the study of these interventions to empower people experiencing the traumatic event of illness and bereavement, and possibly ensure continuity in the educational process. This study is a systematic literature review of 58 randomised controlled trials, which were subjected to thematic analysis. The findings showed that the interventions aimed to improve the quality of life of patients and caregivers and addressed a variety of disorders. Studies examining the paediatric population

were limited in number. The overall conclusion of the study is that the provision of online services to empower people experiencing a traumatic event is a realistic alternative to the provision of quality health services. However, further development of services for use with ill students is needed.

Key-words: systematic literature review, palliative care, Information and Communication Technology, students

Εισαγωγή

Άνθρωποι σε όλο τον κόσμο εκτίθενται σε τραυματικά γεγονότα συνεχώς. Ως τέτοια, χαρακτηρίζονται τα εξαιρετικά απειλητικά ή τρομακτικά συμβάντα ή σειρά αυτών (ICD-11, 2023). Η σοβαρή ασθένεια με όλες τις επώδυνες σωματικές παρενέργειες και ψυχολογικές αλλαγές που τη συνοδεύουν, νοείται και αυτή ως ένας πιθανός τραυματικός παράγοντας (Bernard et al., 2022· Boelen et al., 2019· McWey, 2022). Παρόμοια με τους/τις πάσχοντες/ουσες, και το οικείο περιβάλλον αυτών επηρεάζεται από μια τέτοια ανακοίνωση, καθώς και τα ποικίλα προβλήματα που τη συνοδεύουν (Tang et al., 2014).

Η ανακουφιστική φροντίδα είναι ένα αναπτυσσόμενο πεδίο για την υγειονομική περίθαλψη των προκείμενων ασθενών. Αφορά μια προσέγγιση συνολικής βελτίωσης της ποιότητας ζωής τόσο αυτών, όσο και των οικογενειών και των φροντιστών/τριών τους. Καθημερινά, μπορεί να ανακύψουν σωματικά, ψυχολογικά ή άλλα ζητήματα, τα οποία άπτονται της κοινωνικής ή πνευματικής σφαίρας (IAHPC, 2019· Santos et al., 2023· WHO, 2020· WHPCA, 2020). Η ανακουφιστική φροντίδα αφορά στην παροχή υπηρεσιών καθ' όλη τη διάρκεια της νόσησης, και επεκτείνεται και στην περίοδο του πένθους των οικείων (Iordanidou et al., 2019· Geiger et al., 2022).

Αρχικά, οι υπηρεσίες ανακουφιστικής φροντίδας παρέχονταν σε καρκινοπαθείς. Εντούτοις, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας συμπεριέλαβε και άλλες παθήσεις στα δυνητικά απειλητικά για τη ζωή νοσήματα (WHO, 2020).

Όσον αφορά στα παιδιά, η ανάγκη για τέτοιου τύπου φροντίδα άρχισε να καταγράφεται από το 1982. Παραδείγματα παθήσεων, που απαιτούν σύνθετη κλινική φροντίδα, είναι οι διαταραχές του μεταβολισμού, συγγενείς ανωμαλίες, καρδιαγγειακές ή νεφρικές παθήσεις, νευρολογικές διαταραχές και άλλα (Carter, 2022· Mollaoğlu et al., 2019· WHO, 2020).

Από την άλλη πλευρά, οι αναπτυσσόμενες Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) ενισχύουν την παροχή ποιοτικών υγειονομικών υπηρεσιών. Οι εφαρμογές της τηλεϊατρικής επιτρέπουν την εξυπηρέτηση ληπτών υγείας και επαγγελματιών, που βρίσκονται σε φυσική απόσταση, σε μια ποικιλία κλινικών, εκπαιδευτικών, ή ακόμα και διοικητικών ζητημάτων (Davidson et al., 2022· Haleem et al., 2021).

Η τηλεσυμβουλευτική αποτελεί μια υποκατηγορία των υπηρεσιών τηλεϊατρικής. Περιλαμβάνει τη διασύνδεση και αλληλεπίδραση δύο γεωγραφικά διαχωρισμένων ατόμων, με σκοπό την εξάλειψη αυτής της λειτουργικής απόστασης. Η πανδημία του κορονοϊού

SARS-CoV-2 απέδειξε την ανάγκη εντατικοποιημένης χρήσης αυτών των υπηρεσιών, οι οποίες πλέον αξιοποιούνται και σε περιβάλλοντα όπως το σπίτι, το σχολείο ή άλλα ιδρύματα (Davidson et al., 2022· Hincapié et al., 2020).

Η παρούσα μελέτη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται δεδομένα μελετών, που ανέπτυξαν ηλεκτρονικές υπηρεσίες, με τη βοήθεια του διαδικτύου ή άλλων νέων τεχνολογιών, με στόχο την ενδυνάμωση μαθητών/τριών ή/και ενηλίκων, οι οποίοι βιώνουν μια απειλητική για τη ζωή ασθένεια, απώλεια ή πένθος, και την πιθανή εξασφάλιση συνέχειας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, επιδιώκει να απαντήσει στο ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα: Ποια η μεθοδολογία ανάπτυξης των μελετών, με περίληψη στοιχείων στοχοθεσίας των ερευνών, χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων/ουσών και αποτελεσματικότητας των ψηφιακών υπηρεσιών στην ενδυνάμωση ατόμων, με έμφαση σε μαθητές/τριες, που βιώνουν τραυματικό γεγονός;

Μεθοδολογία

Η έρευνα αυτή αποτελεί μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η όλη διαδικασία επιλογής των τεκμηρίων ακολούθησε το επικαιροποιημένο διάγραμμα ροής PRISMA 2020. Η αφαίρεση των διπλότυπων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του End-Note. Στη συνέχεια, ελέγχθηκαν οι δημοσιεύσεις ως προς τον τίτλο, την περίληψη και τελικά ως προς το πλήρες κείμενο, προκειμένου για την επιλογή ή μη αυτών. Οι πρωτογενείς έρευνες που συμπεριλαμβάνονται επιλέχθηκαν βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων. Οι έρευνες έπρεπε να είναι τυχαιοποιημένες ελεγχόμενες μελέτες, στην αγγλική ή την ελληνική γλώσσα, και συγχρόνως, να είναι αξιολογημένες από ομάδα ειδικών για το θέμα (peer-reviewed), χωρίς χρονικό περιορισμό έκδοσης. Επιπρόσθετα, δεν είχε τεθεί ηλικιακός περιορισμός για τα υποκείμενα της μελέτης. Αποκλείστηκαν, όσα τεκμήρια αποτελούσαν περιλήψεις πρακτικών συνεδρίων, πρωτόκολλα καταχώρησης σε μητρώα μελετών, πιλοτικές εργασίες ή αδημοσίευτα χειρόγραφα. Το υλικό της ανασκόπησης αποτελούν δημοσιευμένες έρευνες από τρεις μεγάλες βάσεις δεδομένων, τις Pubmed, ScienceDirect και Scopus. Η βιβλιογραφική αναζήτηση έγινε με βάση τον ακόλουθο συνδυασμό λέξεων - κλειδίων, στην αγγλική γλώσσα: bereavement OR palliative AND technology OR telemedicine OR telehealth OR application AND randomized AND therapy OR intervention.

Η αρχική αναζήτηση σχετικών τεκμηρίων απέδωσε 11.332 άρθρα. Μετά την αφαίρεση των διπλότυπων απέμειναν 11.096 δημοσιεύσεις. Από αυτά, μετά από πλήρη έλεγχο των τίτλων και των περιλήψεών τους, κρίθηκαν κατάλληλα για τη συμπερίληψή τους στην παρούσα έρευνα 58 άρθρα (βλ. Βιβλιογραφία δείγματος Τραυματικό γεγονός). Η ανάλυση των δεδομένων έγινε μέσω της ποιοτικής προσέγγισης, και ειδικότερα, της θεματικής ανάλυσης.

Αποτελέσματα

Στην παρούσα ανασκόπηση, 13 από τις 58 μελέτες αφιερώνονται σε ασθενείς με συμπαγείς ή αιματολογικές κακοήθειες. Οι λοιπές έρευνες είναι μοιρασμένες σε άλλες

ψυχοπαθολογίες. Ειδικά για το πένθος, ως τραυματικό γεγονός, σημειώνεται σε 6 από τις 58 μελέτες.

Στις έρευνες που περιλήφθηκαν στην παρούσα ανασκόπηση εφαρμόζεται η αρχή της βελτίωσης της ποιότητας ζωής των εμπλεκόμενων μερών, μέσω στόχευσης συγκεκριμένων παραμέτρων της καθημερινότητας ή της νόσου, που επηρεάζει έναν ασθενή. Ειδικότερα, 19 μελέτες θέλησαν μέσω των παρεμβάσεων που εφάρμοσαν να βελτιώσουν τη συμπτωματολογία της νόσου, 15 προσπάθησαν να επιτύχουν την ενίσχυση των θετικών συναισθημάτων των συμμετεχόντων/ουσών, 13 την αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, και 11 την επίτευξη συμμόρφωσης με τη φαρμακευτική αγωγή. Βελτίωση στάσεων, γνώσεων ή συμπεριφορών, δράσεις πρόληψης ή εκπαίδευσης περιγράφονταν σε άλλες 9 μελέτες, 3 για κάθε κατηγορία.

Η συνηθέστερη ηλεκτρονική παρέμβαση για τα άτομα που βιώνουν τραυματικό γεγονός είναι η παροχή κάποιας μορφής διαδικτυακής παρέμβασης. Αυτό καταγράφηκε σε 26 από τις 58 μελέτες. Ακολουθούσαν, σε μικρότερη συχνότητα, οι εφαρμογές για έξυπνα κινητά τηλέφωνα, διάφοροι συνδυασμοί διαδικτύου, εφαρμογών, τηλεφωνικής υποστήριξης και άλλων ηλεκτρονικών συσκευών, καθώς και μεμονωμένες ηλεκτρονικές υπηρεσίες τηλε-υγείας, όπως συσκευές με προγράμματα εικονικής πραγματικότητας.

Όλες οι έρευνες συμπεριέλαβαν και τα δύο φύλα στο δείγμα τους, εκτός από 5. Η ηλικία των συμμετεχόντων/ουσών στις συμπεριληφθείσες μελέτες διαθέτει μεγάλο εύρος. Δύο μόνο αφορούσαν παιδιά ή εφήβους/ες και οι υπόλοιπες συμπεριελάμβαναν ηλικίες από 19 έως 95 ετών. Ειδικότερα, παρεμβάσεις που στόχευαν σε γονείς καταγράφονταν σε 4 μόνο έρευνες.

Όσον αφορά στα είδη των ομάδων ελέγχου, που χρησιμοποιήθηκαν στις έρευνες, το πιο σύνηθες ήταν αυτοί/ές που δεν έλαβαν την παρέμβαση, να συνεχίσουν με το συμβατικό πλάνο φροντίδας που ταίριαζε στην περίπτωση τους (25/58).

Το ένα τρίτο περίπου του συνόλου των μελετών (17/58) δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντικές βελτιώσεις υπέρ των ομάδων παρέμβασης και άρα δεν κρίθηκαν πετυχημένες ή άξιες ευρύτερης εφαρμογής.

Το μέσο ποσοστό εγκατάλειψης στις έρευνες αυτού του δείγματος ήταν περίπου 20%.

Στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση οι περιορισμοί που αναφέρονται, κατά σειρά συχνότητας, στο δείγμα των μελετών είναι: α) αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων, β) δείγμα μικρότερο του επιθυμητού, βάσει πρότερων στατιστικών αναλύσεων, γ) μικρό χρονικό διάστημα παρακολούθησης και μετέπειτα επανελέγχου, προκειμένου για την επιβεβαίωση της ύπαρξης και διατήρησης αποτελεσμάτων λόγω της παρέμβασης, και δ) υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης των μελετών και άλλα.

Στο δείγμα της παρούσας μελέτης, μόνο 2 εργασίες αναφέρουν το κόστος της υπηρεσίας στην ομάδα παρέμβασης, συγκριτικά με εκείνο της ομάδας ελέγχου.

Τέλος, στην παρούσα μελέτη, 4 εργασίες χρηματοδοτήθηκαν από εταιρείες, ενώ οι λοιπές εργασίες χρηματοδοτήθηκαν κυρίως από υποτροφίες, βραβεία και πανεπιστημιακά προγράμματα.

Συζήτηση

Παρατηρώντας τη χρονολογία συγγραφής των μελετών του δείγματος διαφαίνεται σταθερή αύξηση από το έτος 2020 και μετά. Η ψηφιοποίηση της υγείας ενισχύεται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, προκειμένου για την επιτάχυνση της βιώσιμης ανάπτυξης της, καθώς και της καθολικής κάλυψης του πληθυσμού. Ακόμη, η πανδημία του κορονοϊού SARS-CoV-2 εκτίναξε την ανάγκη υιοθέτησης ψηφιακών τεχνολογιών υγείας (Alkhalifah et al., 2022· Getachew et al., 2023· Meskó, 2022).

Λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο των μελετών, παρατηρείται πως περισσότερο από το ένα τρίτο των άρθρων μέτρησε τουλάχιστον ένα αποτέλεσμα συμπεριφοράς υγείας, υποδεικνύοντας ότι υπάρχει ενεργό ενδιαφέρον για τον τρόπο με τον οποίο οι παρεμβάσεις τροποποιούν συμπεριφορές. Αυτό αντικατοπτρίζεται και σε άλλη αντίστοιχη ανασκοπική εργασία, ενώ άλλες κύριες κατευθύνσεις ήταν η βελτίωση της συμπτωματολογίας και η εκπαίδευση των ασθενών ή των φροντιστών/τριών (Deshpande et al., 2023).

Ένα από τα ζητήματα της ανάπτυξης της μεθοδολογίας των ερευνών για την ενδυνάμωση ατόμων, που βιώνουν τραυματικά γεγονότα, είναι η επιλογή του είδους της παρέμβασης, η οποία θα εφαρμοστεί. Το πιο συχνά χρησιμοποιούμενο μέσο στο δείγμα αυτής της μελέτης ήταν η παροχή κάποιας μορφής διαδικτυακής παρέμβασης. Συνάμα, το προκείμενο φαίνεται να ισχύει και για άλλες βιβλιογραφικές έρευνες (Janjua et al., 2021· Lee et al., 2023).

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του δείγματος, σε κάθε υπό μελέτη εργασία, ήταν η ηλικία των συμμετεχόντων/ουσών. Η μειωμένη παρουσία παιδιών και εφήβων στο δείγμα, αντικατοπτρίζει πιθανά τον αυξημένο βαθμό δυσκολίας διενέργειας μελετών σε αυτούς τους πληθυσμούς. Αυτό οφείλεται στον μικρό αριθμό ασθενών, ο οποίος κατακερματίζεται περαιτέρω σε διάφορες υποομάδες, στην ανάγκη παρεμβάσεων κατάλληλων για την αναπτυξιακή ικανότητα του παιδιού σε κάθε ηλικία και σε πολλά ηθικά ζητήματα που ανακύπτουν, όπως η πολυπλοκότητα της συγκατάθεσης μετά από ενημέρωση από τους κηδεμόνες ή ότι τα παιδιά δεν πρέπει να αποτελούν υποκείμενα κλινικών δοκιμών, όταν η έρευνα μπορεί να διεξαχθεί σε λιγότερο ευάλωτους πληθυσμούς (Chiaruttini et al., 2018· Joseph et al., 2015). Ειδικότερα, για την ανακουφιστική φροντίδα, τα παιδιά έχουν χαμηλότερο φορτίο νόσου σε σύγκριση με τους/τις ενήλικες. Ανάπτυξη μελετών μόνο για γηριατρικό πληθυσμό δεν εντοπίστηκε στο δείγμα, ενώ γενικά θεωρούνται σπάνιες (Lee et al., 2023).

Λόγω της χρήσης διαφόρων ειδών ομάδων ελέγχου στις έρευνες και της ετερογένειας τους δεν μπορεί να υπάρξει ασφαλής ερμηνεία για το εάν υπάρχει σχέση με την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, γεγονός που προβλημάτισε και άλλοτε τη βιβλιογραφία (Janjua et al., 2021).

Παρόμοια, και παρά την εκτενή μελέτη των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων/ουσών, δεν ήταν δυνατή η σύγκριση μεταξύ τους και ο προσδιορισμός χαρακτηριστικών, που θα μπορούσαν να έχουν συμβάλει στη θετική αποτίμηση μιας παρέμβασης.

Σε αυτήν τη βιβλιογραφική ανασκόπηση καταγράφονται κάποιοι περιορισμοί που απαντώνται, ωστόσο, στις περισσότερες μελέτες. Η προσπάθεια εξάλειψης αυτών είναι ζωτικής σημασίας, καθώς μπορεί να είναι λόγοι για την τελική μείωση και της ισχύος των αποτελεσμάτων που περιγράφονται, λόγω των κινδύνων μεροληψίας που αναπτύσσονται (Janjua et al., 2021).

Στο δείγμα ελάχιστες εργασίες αναφέρονται ρητά στο κόστος της παρέμβασης, συγκριτικά με το κόστος των παρεμβάσεων στις ομάδες ελέγχου. Ωστόσο, η οικονομική αξιολόγηση των παρεμβάσεων είναι επιτακτική προκειμένου οι υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων να είναι σε θέση να καθορίσουν εάν μπορούν να υιοθετηθούν και να αποζημιωθούν από τα συστήματα υγειονομικής περίθαλψης και τους τρίτους επενδυτές (Deshpande et al., 2023· Naoum et al., 2021).

Τέλος, στις έρευνες αναφέρονται συγγραφείς με κάποιου είδους οικονομικές συνεργασίες και απολαβές από εταιρείες ή εργασίες που χρηματοδοτήθηκαν από εταιρείες. Πρόβλημα σύγκρουσης συμφερόντων ανακύπτει, εάν δεν εφαρμοστούν σχέδια διαχείρισης και επίλυσης αυτού.

Συμπεράσματα

Η παρούσα συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση είχε ως στόχο τη μελέτη των ψηφιακών υπηρεσιών που αναπτύσσονται στην επιστημονική κοινότητα για άτομα, μαθητές/τριες και ενήλικες, που βιώνουν τα τραυματικά γεγονότα μιας χρόνιας, με έκπτωση στην ποιότητα ζωής και εν δυνάμει καταληκτικής ασθένειας, καθώς και του πένθους που τους/τις συνοδεύει και το περιβάλλον τους. Από τα βασικά συμπεράσματα αυτής της μελέτης ήταν ότι η ψηφιοποίηση της υγείας και η ανάπτυξη ηλεκτρονικών λειτουργιών για την παροχή ποιοτικών υγειονομικών υπηρεσιών είναι πλέον καθολική απαίτηση.

Αρχικός στόχος αυτών των υπηρεσιών ήταν η διευκόλυνση και εκπαίδευση του υγειονομικού προσωπικού. Αργότερα, υπήρξε μια μετατόπιση προς τους/τις ασθενείς, τους/τις φροντιστές/τριες, καθώς και το γενικό πληθυσμό. Ωστόσο, παρά τη διαφαινόμενη ανάγκη χρήσης αυτών των παρεμβάσεων και από παιδιατρικό πληθυσμό, που πιθανά βιώνει τέτοια τραύματα, δεν υπάρχει αντίστοιχη εξέλιξη σε αυτόν τον τομέα.

Ο βασικός σκοπός των ηλεκτρονικών υπηρεσιών που αναπτύσσονται ήταν η βελτίωση της ποιότητας ζωής ασθενών και φροντιστών/τριών. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω προσπάθειας επίτευξης μικρότερων θετικών εκβάσεων, όπως η βελτίωση της συμπτωματολογίας της νόσου, η ψυχική ενδυνάμωση των συμμετεχόντων/ουσών, η συμμόρφωση με τις θεραπευτικές οδηγίες, και η αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας.

Επίσης, η γενικότερη γνώμη των ασθενών, που βίωναν τραυματικό γεγονός, για τις ηλεκτρονικές υπηρεσίες ήταν θετική. Υπέρ των ομάδων παρέμβασης παρουσιάζονταν

στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, για όλες, ή σημαντικό τμήμα, των ερευνητικών υποθέσεων.

Όπως κάθε ερευνητικό πόνημα έτσι και η παρούσα συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση είχε κάποιους περιορισμούς. Όσον αφορά στην απόκτηση του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν τρεις βάσεις δεδομένων και συγκεκριμένες λέξεις - κλειδιά. Αυτό μπορεί να απέφερε έναν ικανοποιητικό αριθμό μελετών, χωρίς, ωστόσο, να εξασφαλίζει ότι περιελάμβανε όλες τις σχετικές μελέτες που αφορούσαν στο υπό διερεύνηση θέμα. Επιπρόσθετα, η γλώσσα αποτέλεσε έναν περιοριστικό παράγοντα, καθώς συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα μόνο κείμενα δημοσιευμένα στην αγγλική και ελληνική γλώσσα. Επίσης, οι μελέτες που εξετάστηκαν, ήταν στη βάση τους μεθοδολογικά όμοιες, καθώς αποτελούσαν τυχαιοποιημένες ελεγχόμενες έρευνες, ωστόσο, στο τελικό δείγμα περιγράφηκαν διάφορα είδη υπηρεσιών και πληθυσμών - στόχων, καθιστώντας μη εφικτή πάντα την ομαδοποίηση όλων των αποτελεσμάτων, λόγω της σχετικής ετερογένειας.

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε την ύπαρξη ενός σημαντικού πεδίου δυνατοτήτων ανάπτυξης σχετικών υπηρεσιών. Η ενδεδειγμένη μελέτη των εκπαιδευτικών μεθόδων και μοντέλων, που επιστρατεύονται για την ανάπτυξη αυτών των παρεμβάσεων, θα είναι μία ακόμα χρήσιμη προσθήκη στην ερευνητική εργασία, προκειμένου να γίνουν αντιληπτά ποια στοιχεία είναι αυτά που αξιολογούν την αποτελεσματικότητα της κάθε προσφερόμενης υπηρεσίας.

Επίσης, αξίζει να τονιστεί η ανάγκη ανάπτυξης εργαλείων που θα χρησιμοποιηθούν από εκπαιδευτικούς, με στόχο την πρόληψη, ή αντιμετώπιση, δυσμενών καταστάσεων στο σχολικό περιβάλλον. Σε μαθητές/τριες που νοσούν με απειλητικές για τη ζωή παθήσεις, ή αντιμετωπίζουν στο οικείο περιβάλλον τους πάσχοντες/ουσες, ή και τον θάνατο, διαταράσσεται η ομαλή σύνδεση με το σχολείο, χάνοντας έτσι τα ακαδημαϊκά, γνωστικά, ψυχολογικά και κοινωνικά οφέλη που αυτό παρέχει. Ακόμα, η σχολική συνένεchia αποτελεί νόμιμο και αναφαίρετο δικαίωμα των μαθητών/τριών και η επιστημονική κοινότητα οφείλει να την ενισχύσει.

Βιβλιογραφία

- Alkhalifah, J. M., Seddiq, W., Alshehri, B. F., Alhaluli, A. H., Alessa, M. M., & Alsulais, N. M. (2022). The role of the COVID-19 pandemic in expediting digital health-care transformation: Saudi Arabia's experience. *Informatics in Medicine Unlocked*, 33. <https://doi.org/10.1016/j.imu.2022.101097>
- Bernard, M., Poncin, E., Althaus, B., & Borasio, G. D. (2022). Posttraumatic growth in palliative care patients and its associations with psychological distress and quality of life. *Palliative & Supportive Care*, 20(6), 846–853. <https://doi.org/10.1017/S1478951521002066>
- Boelen, P. A., Olff, M., & Smid, G. E. (2019). Traumatic loss: Mental health consequences and implications for treatment and prevention. *European Journal of Psychotraumatology*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/20008198.2019.1591331>

- Carter, B. S. (2022). An ethical rationale for perinatal palliative care. *Seminars in Perinatology*, 46(3). <https://doi.org/10.1016/j.semperi.2021.151526>
- Chiaruttini, G., Felisi, M., Bonifazi, D., Chiaruttini, G., Felisi, M., & Bonifazi, D. (2018). Challenges in paediatric clinical trials: How to make it feasible. Στο *The Management of Clinical Trials*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.72950>
- Davidson, S. K., Sanci, L., de Nicolás Izquierdo, C., Watson, C. J., Baltag, V., & Sawyer, S. M. (2022). Best practice during teleconsultations with adolescents: A scoping review. *Journal of Adolescent Health*, 70(5), 714–728. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.11.012>
- Deshpande, N., Wu, M., Kelly, C., Woodrick, N., Werner, D. A., Volerman, A., & Press, V. G. (2023). Video-based educational interventions for patients with chronic illnesses: Systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 25. <https://doi.org/10.2196/41092>
- Geiger, J., Enck, G., Luciani, L., Fudin, J., & McPherson, M. L. (2022). Evolving roles of palliative care pharmacists. *Journal of Pain and Symptom Management*, 64(6), 357–361. <https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2022.07.012>
- Getachew, E., Adebeta, T., Muzazu, S. G. Y., Charlie, L., Said, B., Tesfahunei, H. A., Wanjiru, C. L., Acam, J., Kajogoo, V. D., Solomon, S., Atim, M. G., & Man-yazewal, T. (2023). Digital health in the era of COVID-19: Reshaping the next generation of healthcare. *Frontiers in Public Health*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.942703>
- Haleem, A., Javaid, M., Singh, R. P., & Suman, R. (2021). Telemedicine for healthcare: Capabilities, features, barriers, and applications. *Sensors International*, 2. <https://doi.org/10.1016/j.sintl.2021.100117>
- Hincapié, M. A., Gallego, J. C., Gempeler, A., Piñeros, J. A., Nasner, D., & Escobar, M. F. (2020). Implementation and usefulness of telemedicine during the COVID-19 pandemic: A scoping review. *Journal of Primary Care & Community Health*, 11. <https://doi.org/10.1177/2150132720980612>
- IAHPC. (2019). *Palliative care definition*. <https://hospicecare.com/what-we-do/projects/consensus-based-definition-of-palliative-care/definition/>
- ICD-11. (2023). *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics*. <https://icd.who.int/browse11/1-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/2070699808>
- Iordanidou, O., Spiliopoulou, X., Mistakidou, K., Papadatou, D., Patiraki, E., Siafaka, I., Konstantinidis, I., Tserkezoglou, A., Grammatoglou, Z., Katsikarou, S.,

- Tzortzi, X., Xristofilopoulos, M., Goulas, S., Paschalis, T., Skillakou, E. (2019). *Feasibility study on palliative care in Greece*.
- Janjua, S., Banchoff, E., Threapleton, C. J., Prigmore, S., Fletcher, J., & Disler, R. T. (2021). Digital interventions for the management of chronic obstructive pulmonary disease. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2021(4). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD013246.pub2>
- Joseph, P. D., Craig, J. C., & Caldwell, P. H. (2015). Clinical trials in children. *British Journal of Clinical Pharmacology*, 79(3), 357–369. <https://doi.org/10.1111/bcp.12305>
- Lee, K., Kim, S., Kim, S. H., Yoo, S.-H., Sung, J. H., Oh, E. G., Kim, N., & Lee, J. (2023). Digital health interventions for adult patients with cancer evaluated in randomized controlled trials: Scoping review. *Journal of Medical Internet Research*, 25. <https://doi.org/10.2196/38333>
- McWey, L. M. (2022). Systemic interventions for traumatic event exposure: A 2010–2019 decade review. *Journal of Marital and Family Therapy*, 48(1), 204–230. <https://doi.org/10.1111/jmft.12547>
- Meskó, B. (2022). COVID-19's impact on digital health adoption: The growing gap between a technological and a cultural transformation. *JMIR Human Factors*, 9(3). <https://doi.org/10.2196/38926>
- Mollaoğlu, M. C., Günay, D., & Mollaoğlu, M. (2019). Palliative care services from past to present. Στο *Palliative Care*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.88990>
- Naoum, P., Pavi, E., & Athanasakis, K. (2021). Economic evaluation of digital health interventions in palliative care: A systematic review of the literature. *Frontiers in Digital Health*, 3(3). <https://doi.org/10.3389/fdgth.2021.730755>
- Santos, F. C. D., Snigurska, U. A., Keenan, G. M., Lucero, R. J., & Modave, F. (2023). Clinical decision support systems for palliative care management: A scoping review. *Journal of Pain and Symptom Management*, 66(2), 205–218. <https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2023.03.006>
- Tang, W. P., Chan, C. W., So, W. K., & Leung, D. Y. (2014). Web-based interventions for caregivers of cancer patients: A review of literatures. *Asia-Pacific Journal of Oncology Nursing*, 1(1), 9–15. <https://doi.org/10.4103/2347-5625.135811>
- WHO. (2020). *Palliative care*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/palliative-care>

WHPCA. (2020). *Global atlas of palliative care, 2nd edition*.
<https://www.thewhpc.org/resources/global-atlas-on-end-of-life-care>

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Διδακτικό σενάριο για την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο

Σταθούλη Μαρία, Σ.Ε. Π.Ε.60. Μ.Εδ,

Περίληψη

Το διδακτικό σενάριο με θέμα τους πλανήτες, υλοποιείται με σύγχρονη μορφή διδασκαλίας μέσω της πλατφόρμας Webex και ασύγχρονες εργασίες, οι οποίες ανατίθενται στα παιδιά και πραγματοποιούνται στο σπίτι με την υποστήριξη των γονέων/κηδεμόνων μέσω της πλατφόρμας η-τάξης. Είναι κατάλληλο για το γνωστικό επίπεδο των παιδιών, καθώς έχει παιγνιώδη χαρακτήρα, ενσωματώνει τις Νέες Τεχνολογίες στη μαθησιακή διαδικασία και προάγει την αυτενέργειά τους, συνδέοντας τη σχολική ζωή με την καθημερινότητά τους. Οι μαθητές προσχολικής ηλικίας μαθαίνουν να λειτουργούν ως επιστήμονες. Εμπλέκονται σε επιστημονικές ενέργειες, όπως: παρατήρηση, δημιουργία υποθέσεων και προβλέψεων, πειραματισμό, παρουσίαση ευρημάτων και αποτελεσμάτων, επαλήθευση ή κατάρριψη των αρχικών υποθέσεων. Έτσι, είναι σε θέση να γνωρίσουν, να συμπληρώσουν ή και να τροποποιήσουν τις πρότερες γνώσεις τους. Μέσα από την οργάνωση και διατύπωση των στόχων, παρέχονται κατάλληλες ευκαιρίες στα παιδιά να οικοδομήσουν γνώσεις και να αναπτύξουν στάσεις και δεξιότητες. Έχοντας ως οδηγό την έμφυτη περιέργειά τους, εμπλέκονται σε διερευνήσεις και ανακαλύψεις.

Λέξεις-κλειδιά: Νέες Τεχνολογίες, Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Teaching scenario for Distance Education in Kindergarten

Stathouli Maria- Consultant of preschool education, M.Ed,

Abstracts

The teaching scenario on the subject of the planets is implemented with a synchronous teaching format through the Webex platform and asynchronous tasks, which are assigned to the children and carried out at home with the support of parents/guardians through the e-classroom platform. It is suitable for the cognitive level of children, as it has a playful character, integrates New Technologies into the learning process and promotes their self-activity, connecting school life with their everyday life.

Preschoolers learn to act as scientists. They are involved in scientific actions, such as: observation, making hypotheses and predictions, experimenting, presenting findings and results, verifying or disproving initial hypotheses. Thus, they are able to get to know, supplement or even modify their previous knowledge. Through the organization and formulation of goals, appropriate opportunities are provided for children to build knowledge and develop attitudes and skills. Guided by their innate curiosity, they engage in exploration and discovery.

Key- Words: new Technologies, Distance Education

Σύντομη περιγραφή σεναρίου

Το συγκεκριμένο σενάριο πραγματεύεται ένα θέμα που απασχολεί τα νήπια και τα γονιεύει ταυτόχρονα. Η γνωριμία με το ηλιακό σύστημα και το διάστημα είναι μια καλή ευκαιρία για τα παιδιά, ώστε να κατανοήσουν ότι η Γη, είναι μέρος ενός ευρύτερου συστήματος. Μέσα από την πληροφόρηση των μαθητών για το ηλιακό σύστημα, τα βασικά χαρακτηριστικά των πλανητών και της τροχιά τους, καλλιεργείται η δημιουργική, αναστοχαστική και κριτική σκέψη τους. Το παρόν σενάριο είναι βασισμένο σε διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αξιοποιώντας εργαλεία της η- Τάξης, της Webex, καθώς επίσης και εξωτερικά εργαλεία όπως τον ψηφιακό τοίχο Padlet, το εργαλείο ομιλούντων avatars Voki και μαθησιακά αντικείμενα από την πλατφόρμα «Αίσωπος» του ΙΕΠ.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

1. Ως προς τις γνώσεις, να γνωρίσουν τους πλανήτες του ηλιακού συστήματος, τη θέση τους στο ηλιακό σύστημα και τα βασικά χαρακτηριστικά τους
2. Ως προς τις δεξιότητες, να αναπτύσσουν στρατηγικές διερεύνησης, παρατήρησης και πληροφόρησης για επιστημονικά φαινόμενα
3. Ως προς τις στάσεις, να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στην επιστήμη της αστρονομίας

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών για την υλοποίηση του σεναρίου:

1. Να έχουν προσεγγίσει ενότητες σχετικές με έννοιες των φυσικών επιστημών
2. Να έχουν εξοικειωθεί με το σχήμα του κύκλου και της περιστροφής.
3. Να έχουν γνωρίσει και να είναι σε θέση να διακρίνουν τις έννοιες πλανήτες, αστέρια, κομήτες, γαλαξίες.
4. Να είναι εξοικειωμένα με το περιεχόμενο των ρουτινών σκέψης (βλέπω-σκέφτομαι-αναρωτιέμαι, δημιουργικές συγκρίσεις κλπ), να έχουν γνωρίσει τις προτεινόμενες ψηφιακές πλατφόρμες, τα εργαλεία και τις λειτουργίες τους.

Χρόνος υλοποίησης: (για 1-2 διδακτικές ώρες στην ψηφιακή τάξη)

Το σενάριο περιλαμβάνει εναλλασσόμενες φάσεις σύγχρονης και ασύγχρονης μάθησης, οι οποίες καλύπτουν ενδεικτικό χρόνο 2 διδακτικών ωρών.

Δραστηριότητες που οδηγούν στην ενεργητική εμπλοκή των μαθητών

- Ανίχνευση των πρότερων γνώσεων και ιδεών των παιδιών σε σχέση με τη Γη και το Ηλιακό Σύστημα και αξιοποίησή τους στη διαδικασία υλοποίησης του σεναρίου
- Οργάνωση μαθησιακών εμπειριών με νόημα και διάδραση για τα παιδιά που να ανταποκρίνονται στις ικανότητές τους
- Εμπλοκή των μαθητών σε συζητήσεις με ερωτήσεις από τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να αιτιολογήσουν τις απόψεις τους.
- Αλληλεπίδραση και επικοινωνία μέσω της σύγχρονης & ασύγχρονης εκπαίδευσης

Χρησιμοποιούμενα εργαλεία

Σύγχρονης διδασκαλίας

Εργαλεία από πλατφόρμα Webex

- Διαμοιρασμός οθόνης και αρχείων
- Ενεργοποίηση κάμερας
- Ενεργοποίηση μικροφώνου
- Σήκωμα χεριού
- Σχεδιαστικό εργαλείο Annotate

Ασύγχρονης διδασκαλίας

Εργαλεία από πλατφόρμα η'-Τάξη

- Έγγραφα
- Πολυμέσα
- Εξωτερικοί σύνδεσμοι
- Γραμμή μάθησης
- Ανακοινώσεις
- Εννοιολογικός χάρτης
- Εργασίες
- Πρόοδος

Εξωτερικά εργαλεία

- Ψηφιακός τοίχος ([padlet](#))
- Δημιουργία διδακτικών βοηθειών ([Voki](#))

Λειτουργίες Webex

Διαμοιρασμός οθόνης και αρχείων: Η/ο νηπιαγωγός προβάλλει μαθησιακά αντικείμενα ή αρχεία σχετικά με τη θεματική ενότητα

Ενεργοποίηση κάμερας: Επιλέγεται η συνεχής ενεργοποίηση ή όταν το κάθε παιδί παρουσιάζει υλικό και κάποια εργασία που έχει εκπονήσει

Ενεργοποίηση μικροφώνου: Η/ο νηπιαγωγός δίνει τον λόγο ατομικά ή σε ομάδα παιδιών προκειμένου να συμμετέχουν στη συζήτηση

Σήκωμα χεριού: Το παιδί ζητά τον λόγο για να διατυπώσει μία ερώτηση

Σχεδιαστικά εργαλεία: Η/ο νηπιαγωγός επιτρέπει τη χρήση εργαλείων ώστε τα παιδιά να κυκλώνουν στοιχεία που προβάλλονται στην οθόνη

Ομάδες εργασίας: Σε περίπτωση συνδιδασκαλίας αξιοποιείται για την κατανομή των παιδιών σε μικρότερες ομάδες

Χρονοπρογραμματισμός

Χρονοπρογραμματισμός	Δραστηριότητα	Περιγραφή	Εκπαιδευτικά μέσα
Φάση 1. Ψυχολογική και γνωστική προετοιμασία - αποτίμηση της υπάρχουσας γνώσης και ανίχνευση γνωστικών δυσκολιών	Ανάρτηση πίνακα ζωγραφικής. Προσεκτική παρατήρηση, προβληματισμός, δημιουργία κατασκευής, συζήτηση	Ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των παιδιών και παρουσίαση του θέματος. Προσεκτική παρατήρηση πίνακα ζωγραφικής, απάντηση ερωτήσεων, φωτογράφιση και ανάρτηση υλικού	Ασύγχρονη ανάθεση Στη γραμμή μάθησης της η-τάξης και ανάρτηση στο εξωτερικό εργαλείο padlet. Δημιουργία ομιλούντος avatar voki ως διδακτική βοήθεια
Φάση 2. Διδασκαλία	Παρουσίαση πληροφοριών με σκοπό την οικοδόμηση νέων γνώσεων.	Παρακολούθηση διαδραστικού βίντεο και συζήτηση	Σύγχρονη διδασκαλία. Παρακολούθηση διαδραστικού βίντεο από το Ψηφιακό Υλικό της Πλατφόρμας ΑΙΣΩΠΟΣ (ΙΕΠ) στην πλατφόρμα Webex
Φάση 3. Εμπέδωση	Εφαρμογή των γνώσεων που έχουν αποκτηθεί σε συγκεκριμένη κατάσταση, ώστε να αντιληφθεί ο/η εκπαιδευτικός αν	Τα παιδιά κατασκευάζουν το δικό τους μοντέλο ηλιακού συστήματος, σύμφωνα με τις αποκτηθείσες γνώσεις τους.	Ασύγχρονη ανάθεση Ανάθεση εργασίας στο περιβάλλον της η-τάξης. Δημιουργία ομιλούντος avatar με

	έχει γίνει κατανοητή η νέα γνώση		το νοκί ως διδακτική βοήθεια
Φάση 4. Αξιολόγηση	Ο/η Νηπιαγωγός έχει τη δυνατότητα να αξιολογήσει τις νέες γνώσεις που απέκτησαν τα παιδιά αλλά ταυτόχρονα να αντιληφθεί αν ξεπέρασαν τις γνωστικές δυσκολίες που είχε εντοπίσει.	Τα παιδιά καλούνται να περιγράψουν το ηλιακό σύστημα που κατασκεύασαν καθώς και τη θέση και τα χαρακτηριστικά των πλανητών. Αναπαριστούν την κίνηση του κάθε πλανήτη γύρω από τον ήλιο	Σύγχρονη διδασκαλία: Αξιοποίηση του σχεδιαστικού εργαλείου annotate σε σύγχρονη συνεδρία μέσω Webex
Φάση 5. Μεταγνώση	Καταιγισμός ιδεών και καταγραφή των αναπαραστάσεων των παιδιών σχετικά με το ηλιακό σύστημα μετά την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου. Επιβράβευση των παιδιών για τη συμμετοχή τους.	Διερεύνηση των νέων γνώσεων των παιδιών σχετικά με το υπό συζήτηση θέμα αλλά και των διαφοροποιήσεων που προέκυψαν σχετικά με τις αρχικές τους ιδέες. Σύγκριση και αντιπαράθεση της πρώτης φάσης του ιδεοκαταιγισμού (φάση αντίχνευσης) με αυτόν που δημιουργήθηκε στην παρούσα φάση	Σύγχρονη διδασκαλία Αξιοποίηση του εργαλείου “Εννοιολογικός χάρτης” της η-τάξης και διαμοιρασμού του μέσω σύγχρονης συνεδρίας στην πλατφόρμα Webex. Αξιοποίηση του εργαλείου «Πρόοδος» της η-τάξης και αποστολή Πιστοποιητικού Επιβράβευσης σε όλα τα παιδιά για τη συμμετοχή τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

DEPPS-APS (2003). Diathematiko eniaio plaisio programmaton spoudon kai analytika programmata spoudon ypochreotikis ekpaidefsis. Athina: YPEPTh-PI, FEK 304V/13-03-2003.

Neo Scholeio (2014) Programma Spoudon Nipiagogeiou Athina: YPAITH

Papadimitriou Chr. (2014). Schediasmos ekpaideftikou ylikou gia tin astronomia se perivallon typikis kai mi typikis ekpaidefsis gia paidia proscholikis kai protis scholikis ilikias Ptychiaki Ergasia, Dimokriteio Panepistimio Thrakis Scholi Epistimon Agogis Tmima Epistimon tis Ekpaidefsis stin Proscholiki Ilikia Alexandroupoli

Penteri, E., Chlapana, E., Melliou, K., Filippidi, A., & Marinatou, Th. (2021). Odigos nipiagogou -Ypostiriktiko yliko. Pyxida: Theoritiko kai methodologiko plaisio-Didaktikoi schediasmoi. Sto plaisio tis Praxis «Anavathmisi ton Programmaton Spoudon kai Dimiourgia Ekpaideftikou Ylikou Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis» tou IEP me MIS 5035542.

Penteri, E., Chlapana, E., Melliou, K., Filippidi, A., & Marinatou, Th. (2021). Programma Spoudon Proscholikis Ekpaidefsis Nipiagogeiou. Sto plaisio tis Praxis «Anavathmisi ton Programmaton Spoudon kai Dimiourgia Ekpaideftikou Ylikou Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis» tou IEP me MIS 5035542.

<http://aesop.iep.edu.gr/node/11733>

Διδακτικό σενάριο για την επίδραση της γεωργίας στη βιοποικιλότητα με τη χρήση Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.)

Μπενέκος Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.88.01 (Γεωπόνος), M.Sc, M.Ed.,

Περίληψη

Στη παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα διδακτικό σενάριο με τη χρήση Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στα πλαίσια διδασκαλίας μια ενότητας του μαθήματος «Περιβάλλον και Γεωργία» της Β τάξης ΕΠΑΛ. Για τις ανάγκες του σεναρίου δημιουργήθηκαν από τον συγγραφέα τρεις δραστηριότητες χρησιμοποιώντας την πλατφόρμα e-me, οι οποίες αναρτήθηκαν στο Φωτόδεντρο e-yliko χρηστών. Οι δραστηριότητες είναι: α) μια διαδραστική παρουσίαση που εισαγάγει τον μαθητή στην επίδραση της εισαγωγής νέων ειδών στη βιοποικιλότητα, β) μια άσκηση αντιστοίχισης με εικόνες που εξετάζει το φαινόμενο του ευτροφισμού και γ) ένα σταυρόλεξο βιοποικιλότητας. Οι δραστηριότητες και το σενάριο στηρίχτηκαν στις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού και γνώμονας ήταν η υποστήριξη μαθητών μέσα από τη δημιουργία ενός πολυαισθητηριακού υλικού. Το παρόν σενάριο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για τη διδασκαλία του αντίστοιχου μαθήματος στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ. (Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια Λύκεια).

Λέξεις-κλειδιά: βιοποικιλότητα, γεωργία, ευτροφισμός, εισαγωγή νέων ειδών

Teaching scenario on the impact of agriculture on biodiversity using Information and Communication Technologies (ICT)

Benekos Konstantinos

Abstract

This paper presents a teaching scenario using Information and Communication Technologies (ICT) in the context of teaching a unit of “Environment and Agriculture” course which is taught in the 2nd grade EPAL. For the needs of the scenario, three activities were created by the author using the e-me platform and posted in the Phototree of e-yliko users. The activities are: a) an interactive presentation that deals with the impact of introduction of new species upon biodiversity, b) a picture matching exercise that deals with the phenomenon of eutrophication and c) a biodiversity crossword puzzle. The activities and the scenario were based on the principles of Universal Design and the guiding principle was to support students through the creation of a multi-sensory material. The present scenario can also be used for teaching the corresponding course in ENEEGYL. (Unitary Special Vocational High Schools).

Key-words: biodiversity, agriculture, eutrophism, introduction of new species

Εισαγωγή

Για τις δραστηριότητες είχαμε ως γνώμονα τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να σχεδιάσουν καλύτερα τη διδασκαλία τους και να βοηθήσουν περισσότερους μαθητές να έχουν καλύτερη πρόσβαση στο πρόγραμμα σπουδών και καλύτερες ευκαιρίες για μάθηση (Pisha & Coyne, 2001). Για παράδειγμα η παρουσίαση μιας πιο ελκυστικής μορφής μαθήματος η οποία θα στηρίζεται σε πολλαπλά μέσα αναπαράστασης της γνώσης θεωρείται ότι είναι σύμφωνη με τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού. Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια η δημοτικότητα των tablet έχει στρέψει το ενδιαφέρον προς εφαρμογές που αυτά έχουν στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα στα σχολεία. Η χρήση tablet έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει τη μάθηση, να αυξήσει τα κίνητρα των μαθητών στην απόκτηση γνώσεων και να υποβοηθήσει τη διερευνητική μάθηση (Haßler, Major & Hennessy, 2016).

Ακόμα και μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες επωφελούνται από τον διαδραστικό χαρακτήρα ενός μαθήματος που συνδυάζει κείμενο, κίνηση, χρώμα συμβάλλοντας έτσι σε μια πολυαισθητηριακή εμπειρία. Μέσω των ΤΠΕ, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποκτούν δια βίου δεξιότητες και ενισχύονται η αυτοεκτίμηση και οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Adam & Tatnall, 2017). Η χρήση διαδραστικών παρουσιάσεων στις οποίες χρησιμοποιείται κείμενο, γραφικά, εικόνες, μέσω των οποίων οι μαθητές μπορούν να αλληλεπιδρούν με το να επιλύουν προβλήματα ή ερωτήσεις είναι ιδιαίτερα επόφελος στη μαθησιακή διαδικασία (Leow & Neo, 2014; Quetti, 2019). Επιπλέον η διαδραστικές παρουσιάσεις βοηθάνε μαθητές που έχουν μειωμένη αυτοπεποίθηση και χρησιμοποιούν μειωμένο λεξιλόγιο ή γλώσσα να συμμετέχουν στο μάθημα (Denby, 2016).

Για την υλοποίηση του παρόντος σεναρίου χρησιμοποιήθηκε η E-me πλατφόρμα, η οποία αποτελεί ένα ψηφιακό περιβάλλον που προάγει την επικοινωνία, συνεργασία και διασύνδεση σχολείων και μαθητών (Riga, Ioannidis & Papayannis, 2020). Για τις ανάγκες του σεναρίου το υλικό που δημιουργηθηκε στο e-content ανέβηκε στο Φωτόδεντρο e-yliko χρηστών μετατρέποντας το έτσι σε περιεχόμενο Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πόρων (OER-Open Educational Resources). Οι Ανοιχτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι (OER) αναφέρονται σε ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό που είναι ανοιχτό σε χρήστες. Τα OERs περιλαμβάνουν διάφορους τύπους εκπαιδευτικού υλικού για διδασκαλία, μάθηση ή αξιολόγηση, όπως σχολικά βιβλία και ψηφιακές εργαλειοθήκες (π.χ. βίντεο και αφηγήσεις). Δεδομένου ότι τα OERs επικεντρώνονται στο άνοιγμα των πόρων μάθησης, μπορούν να συμβάλουν στην ψηφιακή ισότητα των μαθητών (Park, So & Cha, 2019). Η ψηφιακή ισότητα υποδηλώνει ότι κάθε μαθητής έχει ίσες ευκαιρίες πρόσβασης και εμπειρίας στους μαθησιακούς πόρους χωρίς φυσικούς περιορισμούς (Solomon, 2002). Ως εκ τούτου, τα OERs μπορούν να διασφαλίσουν τη ψηφιακή δικαιοσύνη υποστηρίζοντας την πρόσβαση των μαθητών σε εκπαιδευτικό υλικό. Πρόσφατες ανασκοπήσεις για την ανοιχτή εκπαίδευση υποστηρίζουν αυτή την προοπτική (Lambert, 2019; Leahy et al., 2016).

Τίτλος Διδακτικού Σεναρίου: Βιοποικιλότητα και γεωργία

Θεματική Ενότητα μαθήματος στο οποίο αναφέρεται: Επιπτώσεις από την άσκηση της γεωργίας στη φυτική και ζωική ποικιλομορφία στα πλαίσια του μαθήματος Περιβάλλον και Γεωργία

Βαθμίδα και ηλικία μαθητών: Β ΕΠΑΛ, μαθητές ηλικίας 15 ετών

Γνώσεις και αντιλήψεις των μαθητών: Η τάξη αποτελείται από μαθητές, εκ των οποίων κάποιοι παρουσιάζουν γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες.

Οι μαθητές στα προηγούμενα μαθήματα:

- Έχουν κάποιες βασικές γνώσεις βιολογίας
- Γνωρίζουν να χειρίζονται βασικές λειτουργίες ενός tablet.
- Έχουν ξαναδουλέψει σε ομάδα

Γνωστικοί στόχοι σεναρίου

- Να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με την βιοποικιλότητα και την επίδραση της γεωργίας πάνω σε αυτήν.
- Να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τον ευτροφισμό, βιοσυσσώρευση εντομοκτόνων σημαντικά θέματα που πραγματεύεται η ενότητα του βιβλίου.

Στόχοι ως προς τις Τ.Π.Ε. σεναρίου

- Να αναζητούν εικόνες και πληροφορίες στο internet.
- Να γνωρίσουν εφαρμογές ΤΠΕ και να δημιουργηθούν κίνητρα συμμετοχής στο μάθημα.
- Να συνδεθούν σχολικές δραστηριότητες με την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών.

Στόχοι δεξιοτήτων σεναρίου

- Ενίσχυση της δημιουργικότητας και της ενεργής συμμετοχής των μαθητών.
- Βελτίωση δεξιοτήτων επικοινωνίας συνεργασίας μαθητών σε ομάδες.
- Ενίσχυση της ικανότητας συγκέντρωσης της προσοχής των μαθητών στο μάθημα.

Λογισμικά που χρησιμοποιήθηκαν

Χρησιμοποιήθηκε το ηλεκτρονικό περιβάλλον e-me blogs και e-me content και το περιβάλλον του Φωτόδεντρου.

Διάρκεια σεναρίου

2 διδακτικές ώρες των 40 λεπτών τουλάχιστον

Οργάνωση τάξης & απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Στο σενάριο αυτό εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η προσέγγιση δηλαδή που διασφαλίζει επαρκή τροφοδότηση των ιδιαιτεροτήτων κάθε μαθητή βάσει της διαφορετικότητάς του. Στις δραστηριότητες αυτές φτιάξαμε ομάδες όχι σύμφωνα με το κοινό γνωστικό επίπεδο, αλλά με τρόπο που ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση και την αλληλοδιδασκική μεταξύ των μαθητών. Θα χρησιμοποιηθεί προτζέκτορας και tablets τα οποία θα χειρίζονται μαθητές.

Περιγραφή και αιτιολόγηση της δραστηριότητας

Επειδή το βιβλίο περιέχει δύσκολες έννοιες και οι μαθητές έχουν ελλείματα, προσέξαμε οι εκπαιδευτικές διαδικασίες να εισάγουν σταδιακά τους μαθητές από το πιο εύκολο, στο πιο δύσκολο και πιο σύνθετο, ώστε να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση. Κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων ακολουθείται το μοντέλο καθοδηγούμενης διερεύνησης – ανακάλυψης. Η παρουσίαση της νέας γνώσης πραγματοποιείται ακολουθώντας την υπόθεση της ζώνης εγγύτερης ανάπτυξης.

Η διδακτική πρακτική στηρίζεται θεωρητικά:

(α) στο γνωστικό εποικοδομισμό του Piaget σύμφωνα με τον οποίο η κατάκτηση της νέας γνώσης είναι αποτέλεσμα εσωτερικών εξελικτικών διαδικασιών προσαρμογής και αφομοίωσης κατά την ενεργητική αλληλεπίδραση των μαθητών με τα ποικίλα εξωτερικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος, (Poole, 1998: 367)

(β) στην ανακαλυπτική μάθηση του Bruner, όπου οι μαθητές ανακαλύπτουν σταδιακά τη γνώση και βελτιώνουν διάφορες δεξιότητες που έχουν μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους. Μέσα από διάφορες δραστηριότητες που περιλαμβάνουν μελέτη παραδειγμάτων, εκτέλεση πειραμάτων και γενικότερα μέσω των πολλαπλών τρόπων αναπράστασης της γνώσης οι μαθητές εξερευνούν, διατυπώνουν διάφορες υποθέσεις και κανόνες, λύνουν προβλήματα (Bruner, 1996; Shunk, 2010)

(δ) στην κοινωνιοπολιτισμική θεώρηση του Vygotsky, όπου η μαθησιακή διαδικασία είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών και συντελείται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Σημαντικό στοιχείο κατά τον Vygotsky είναι η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, όπου ουσιαστικά είναι η απόσταση μεταξύ αυτού που ξέρει και μπορεί να μάθει ένας μαθητής (Vygotsky, 1978; Cobb, 1994)

Επιπλέον στο σενάριο δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη υψηλού κινήτρου συμμετοχής και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Επιπλέον σε πολλές δραστηριότητες προσπαθήσαμε να τροποποιήσουμε τη γλώσσα παρουσίασης του περιεχομένου σε απλούστερη μορφή, ώστε να είναι στους μαθητές πιο κατανοητή.

Στηριζόμενοι στη μέθοδο της φθίνουσα υποστήριξης της μάθησης οι μαθητές θα δουλέψουν σε ομάδες. Οι μαθητές χωρίζονται σε δυο ομάδες των 4 μαθητών, σε κάθε ομάδα βάζουμε έναν ειδήμονα μαθητή με έναν αρχάριο, ακολουθώντας την κονστρουκτιβιστική μάθηση του Vygotsky (γνωστική μαθητεία, αρχάριου- ειδήμονα) (National Research Council, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, 2012).

1^η διδακτική ώρα: Η έννοια της Βιοποικιλότητας και η σημασία της

Εισαγωγή - αφορμή (10 λεπτά)

Ζητάμε από όλους τους μαθητές να μας πουν τι καταλαβαίνουν με τον όρο ποικιλότητα οργανισμών προβάλλοντας παράλληλα την παρακάτω εικόνα:



Εικόνα 1. Η ποικιλότητα των ειδών

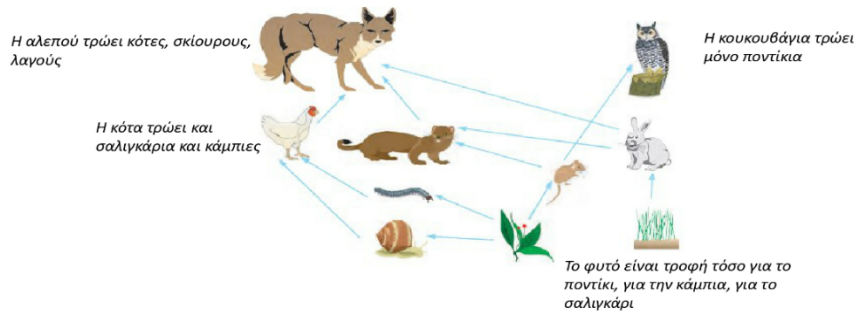
Βοηθάμε τους μαθητές να μας δώσουν έναν ολοκληρωμένο ορισμό της βιοποικιλότητας: Βιοποικιλότητα είναι ο αριθμός διαφορετικών ειδών οργανισμών που υπάρχει σε ένα οικοσύστημα.

Κυρίως μέρος διδασκαλίας (νέες έννοιες, αξιολόγηση μαθητών) (30 λεπτά)

Προβάλλουμε την παρακάτω εικόνα, όπου φαίνονται οργανισμοί ενός οικοσυστήματος και μέσω ερωτήσεων οι μαθητές πρέπει να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι σε ένα οικοσύστημα οι οργανισμοί συνδέονται μέσω πολύπλοκων τροφικών σχέσεων.

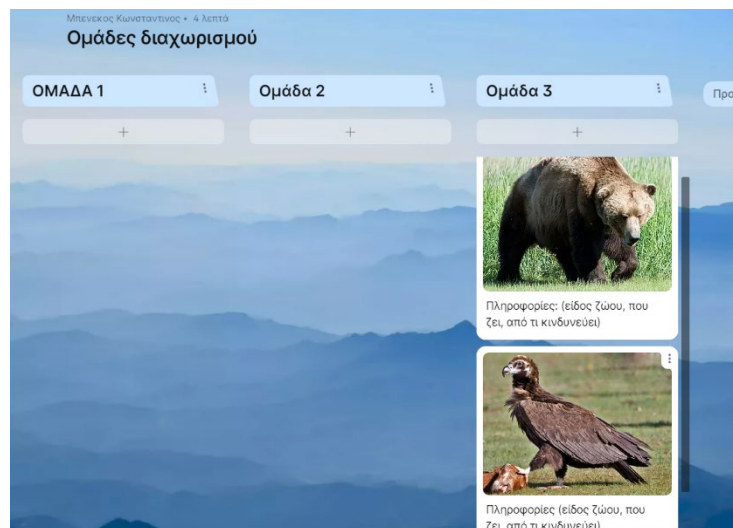
Τροφικό πλέγμα

- Σε ένα οικοσύστημα όμως υπάρχουν **πολλοί οργανισμοί, άρα πολλές τροφικές αλυσίδες**. Έτσι δημιουργούμε τα **τροφικά πλέγματα**.



Εικόνα 2: Η τροφικές σχέσεις σε ένα οικοσύστημα (Πηγή εικόνας: 'Μαυρικάκη, Ε., 'Γκούβρα, Μ., & 'Καμπούρη, Α. (n.d.). Βιολογία Β και Γ Γυμνασίου. ΙΤΥΕ Διόφαντος.)

Για εξάσκηση οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 4 ατόμων μπαίνουν στο Φωτόδεντρο και ασχολούνται με μια μικρή δραστηριότητα δημιουργίας τροφικών αλυσίδων: [Τροφικές αλυσίδες](#). Στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας και τις πληροφορίες του σχολικού βιβλίου Περιβάλλον και Γεωργία Β Επάλ στην σελίδα 47-48 αλλά και του διαδικτύου ψάχνουν στα tablet για απειλούμενα είδη ζώων στην Ελλάδα. Κάθε ομάδα πρέπει να βρει 4 απειλούμενα είδη και να γράψει λίγες πληροφορίες για κάθε είδος. Αποθηκεύει τις εικόνες σε ένα padlet, όπως αυτό που φαίνεται στην παρακάτω εικόνα. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει τα αποτελέσματα στη τάξη.



Εικόνα 3. Μια άποψη του padlet που μπορούν να δημιουργήσουν οι διάφορες ομάδες

Στο τέλος κάνουμε μια συζήτηση, λύνουμε απορίες. Οι μαθητές αξιολογούνται με βάση τη συμμετοχή τους σε κάθε ομάδα, τη συνεισφορά τους.

2^η διδακτική ώρα (Γεωργικές δραστηριότητες που απειλούν τη βιοποικιλότητα)

Οι μαθητές έχουν ήδη χωριστεί σε ομάδες από το προηγούμενο μάθημα. Η κάθε ομάδα έχει ένα tablet. Θα μεταβούν στην ιστοσελίδα του Φωτόδεντρου e-yliko χρηστών όπου εκεί θα ασχοληθούν με τρία θέματα:

Θέμα 1: Ευτροφισμός (15 λεπτά)

Δραστηριότητα για ευτροφισμό

Οι μαθητές διαβάζουν το κείμενο το οποίο περιγράφει τα στάδια του ευτροφισμού και κάνουν τη σωστή αντιστοίχιση των εικόνων.

Θέμα 2: Εισαγωγή νέων ειδών (15 λεπτά)

Δραστηριότητα για εισαγωγή νέων ειδών

Οι μαθητές διαβάζουν τη διαδραστική παρουσίαση και απαντούν στις ερωτήσεις

Θέμα 3: Σταυρόλεξο βιοποικιλότητας (15 λεπτά)

Σταυρόλεξο για βιοποικιλότητα

Οι μαθητές αξιολογούν τις γνώσεις που απέκτησαν λύνοντας ένα σταυρόλεξο και παρουσιάζει μια ανακεφαλαίωση όλων των γνώσεων της ενότητας του βιβλίου. Χρησιμοποιούν και ως βοήθημα το βιβλίο (σελίδες 42 έως 49 σχολικού βιβλίου Περιβάλλον και Γεωργία, Β Επάλ)

Βιβλιογραφία

Adam, T., & Tatnall, A. (2017). The value of using ICT in the education of school students with learning difficulties. *Education and Information Technologies*, 22(6). <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9605-2>

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*,. MA: Harvard University Press Cambridge.

Cobb, P. (1994). Where Is the Mind? Constructivist and Sociocultural Perspectives on Mathematical Development. *Educational Researcher*, 23(7). <https://doi.org/10.3102/0013189X023007013>

- Denby, J. (2016). 5 Reasons Multimedia Presentations Are a Classroom Must. In <https://www.common sense.org/education/articles/5-reasons-multimedia-presentations-are-a-classroom-must>.
- Haßler, B., Major, L., & Hennessy, S. (2016). Tablet use in schools: A critical review of the evidence for learning outcomes. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(2). <https://doi.org/10.1111/jcal.12123>
- Lambert, S. R. (2019). Six critical dimensions: A model for widening participation in open, online and blended programs. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(6). <https://doi.org/10.14742/ajet.5683>
- Leahy, M., Davis, N., Lewin, C., Charania, A., Nordin, H., Orlič, D., Butler, D., & Lopez-Fernandez, O. (2016). Smart partnerships to increase equity in education. *Educational Technology and Society*, 19(3).
- Leow, F. T., & Neo, M. (2014). Interactive multimedia learning: Innovating classroom education in a Malaysian university. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(2).
- Mavrikaki, E., Gkouvra, M., & Kampouri, A. (n.d.). *Βιολογία Β και Γ Γυμνασίου*. ΙΤΥΕ Διόφαντος.
- National Research Council, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. (2012). *Πως μαθαίνει ο άνθρωπος. Εγκέφαλος, Νους, Εμπειρία και Μάθηση στο Σχολείο*. (Ε. Παπαδημητρίου (ed.)). Κέντρος Εκπαίδευση.
- Park, K., So, H. J., & Cha, H. (2019). Digital equity and accessible MOOCs: Accessibility evaluations of mobile MOOCs for learners with visual impairments. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(6). <https://doi.org/10.14742/ajet.5521>
- Pisha, B., & Coyne, P. (2001). Smart From the Start: The Promise of Universal Design for Learning. *Remedial and Special Education*, 22(4). <https://doi.org/10.1177/074193250102200402>
- Poole, B. (1998). *Education for an information age. Teaching in the computerized classroom*. WCB McGraw-Hill.
- Quetti, R. (2019). Making the Most of Interactive Technology in the Classroom. In <https://mytechdecisions.com/facility/interactive-technology-classroom/>.
- Riga, A., Ioannidi, V., & Papayiannis, N. (2020). Computer supported collaborative learning in Greek inclusive secondary education. *International Journal of Special*

Education and Information Technologies, 6(1).
<https://doi.org/10.18844/jeset.v6i1.5365>

Shunk. (2010). *Θεωρίες Μάθησης. Μια εκπαιδευτική προσέγγιση*. Μεταίχμιο.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes*. In *Harvard University Press*.

Διδακτικό σενάριο Ιστορίας σύμφωνα με τα νέα Προγράμματα Σπουδών

Μαμάκου Κυριακή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Sc,

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο εφαρμόστηκε για τη διδασκαλία του μαθήματος της Αρχαίας Ιστορίας στην Α΄ Γυμνασίου στο πλαίσιο της επιμόρφωσης του Ι.Ε.Π. και της πιλοτικής εφαρμογής των νέων Προγραμμάτων Σπουδών στα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία της χώρας μας κατά το σχολικό έτος 2021-2022. Ειδικότερα, σύμφωνα με τις αρχές των νέων Προγραμμάτων Σπουδών, επιδιώξαμε να εγείρουμε τον προβληματισμό των μαθητών/τριών σχετικά με τη θέση της γυναίκας, των δούλων και των μετοίκων στην κλασική Αθήνα του 5ου αιώνα π.Χ. μέσα από την ανάλυση και κριτική επεξεργασία ποικίλων μορφών ιστορικών πρωτογενών και δευτερογενών πηγών και τη χρήση ΤΠΕ.

Λέξεις-Κλειδιά: νέα Προγράμματα Σπουδών, αρχαία ιστορία, ιστορικές πηγές, ΤΠΕ.

Scenario in history according new curriculum

Mamakou Kyriaki, Philologist, M.Sc,

Abstract

The present scenario was implemented during the 2021-2022 school year for teaching the subject of ancient history to students in the first grade of Junior High School. It was part of the education for teachers who work in Experimental and Model schools regarding the new curriculum and was conducted by I.E.P. Specifically, in accordance with the new curriculum principles, our main aim was to arise students' interest about women, slaves and immigrants' (known as metoikos) social status in Athens at 500 b.c. To meet these objectives students analyzed critically many different forms of historical sources, both primary and secondary using IT technologies.

Key-words: new curriculum, ancient history, historical sources, IT technologies.

Εισαγωγή

Η Αθήνα του 5ου αι. π.Χ. αποτελούσε και θα συνεχίσει να αποτελεί αντικείμενο μελέτης για τους μαθητές/τριες, σύμφωνα με το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, ως κοιτίδα δημοκρατίας και πολιτιστικής ανάπτυξης. Ωστόσο, έμφαση κυρίως δίνεται στα πολιτειακά σώματα που οδήγησαν στον εκδημοκρατισμό του πολιτεύματός της, ενώ πτυχές της καθημερινής ζωής που καταδεικνύουν την ύπαρξη ανισοτήτων, όπως η δουλεία, οι μέτοικοι και ο ρόλος των γυναικών, συχνά παραγκωνίζονται. Με αφορμή τη διδασκαλία της ενότητας: Οι κλασικοί χρόνοι (480/479-323 π.Χ.): «Η Αθήνα τον 5ο αι. π.Χ.: Οι πολιτειακοί θεσμοί και η κοινωνία» από το σχολικό εγχειρίδιο μπορεί να υλοποιηθεί η παρούσα διδακτική πρόταση.

Αξίζει να επισημανθεί πως Ιστορία δεν είναι μόνο οι μεγάλες προσωπικότητες και οι πολεμικές συγκρούσεις, αλλά και οι απλοί άνθρωποι που συμβάλλουν και αυτοί στη διαμόρφωση του κοινωνικοοικονομικού και πολιτιστικού γίνεσθαι της εποχής που ζουν. Στο πλαίσιο αυτό το παρόν διδακτικό σενάριο αναπτύσσεται πάνω σε τρεις βασικούς άξονες: α) τον ρόλο των γυναικών του 5ου αιώνα π.Χ., β) τις αντιλήψεις των Αθηναίων του 5ου αιώνα π.Χ. για τον θεσμό της δουλείας και γ) τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των μετοίκων, καθώς και τη θέση τους στην Αθηναϊκή κοινωνία.

Το σενάριο εναρμονίζεται με τους πρωταρχικούς στόχους των νέων Προγραμμάτων Σπουδών, οι οποίοι συνοψίζονται στην αποφυγή της αποστήθισης, στη διαθεματική προσέγγιση, στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των μαθητών/τριών μέσα από συνθήκες ενεργητικής μάθησης και την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, βασίζεται σε ιστορικές πληροφορίες, που αντλούνται από ψηφιακά αποθετήρια εκπαιδευτικού υλικού, όπως το Φωτόδεντρο και ο Ελληνικός Κόσμος-ΙΜΕ, καθώς και ψηφιοποιημένες μουσειακές συλλογές, προκειμένου να αναζητηθούν αγγεία, των οποίων οι αναπαραστάσεις αποτελούν πολύτιμο υλικό για το παρόν σενάριο. Ακόμη, βασίζεται σε μία σειρά κειμενικών παραθεμάτων που αποτελούν πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές. Όσον αφορά τις πρώτες, αξιοποιούνται αποσπάσματα από το έργο Πόροι του Ξενοφώντα και από τα Πολιτικά του Αριστοτέλη. Παράλληλα, αποσπάσματα από το ιστορικό μυθιστόρημα «Εγκλημα στην αρχαία αγορά» της C. Mosse αποτελούν τη δευτερογενή πηγή που χρησιμοποιείται για αυτό το διδακτικό σενάριο.

Διδακτικοί στόχοι

1. Να γνωρίσουν τις ασχολίες και τη θέση της γυναίκας στην κλασική Αθήνα. 2. Να κατανοήσουν τις αντιλήψεις των αρχαίων Ελλήνων για τον θεσμό της δουλείας και τον ρόλο των δούλων στην οικονομική ανάπτυξη της Αθήνας. 3. Να γνωρίσουν τα επαγγέλματα των μετοίκων, τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά τους και να τους συγκρίνουν με τους Αθηναίους πολίτες. 4. Να συνειδητοποιήσουν τις ανισότητες που υπήρχαν στην Αθήνα του 5ου αιώνα π.Χ. και να τις συσχετίσουν με ανάλογα φαινόμενα των σύγχρονων κοινωνιών. 5. Να αναπτύξουν δεξιότητες παρατήρησης, σύγκρισης, ανάλυσης, σύνθεσης και εξαγωγής τεκμηριωμένων συμπερασμάτων. 6. Να αναπτύξουν επιχειρηματολογία και αφηγηματικό ιστορικό λόγο. 7. Να καλλιεργηθεί η φιλαναγνωσία των μαθητών/τριών.

Διδακτική προσέγγιση

Στο παρόν διδακτικό σενάριο έμφαση δίνεται στην εργασία σε ομάδες, στη διαρκή αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές/τριες, στην ανακαλυπτική/διερευνητική πορεία της μάθησης και στη διαδικασία ανατροφοδότησης των μαθητών/τριών καθ' όλη την προσπάθειά τους (Ματσαγγούρας, 2000, Slavin, 2007). Κατά συνέπεια, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συμβουλευτικός και υποστηρικτικός. Ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει για να δώσει οδηγίες, να λύσει τυχόν απορίες, να συμβουλέψει, ή να βοηθήσει στον συντονισμό των ομάδων στο πλαίσιο του εποικοδομισμού/ κονστрукτιβισμού

(Κοιλιάδης, 2005). Πιο συγκεκριμένα, οι βασικές διδακτικές μέθοδοι που ακολουθούνται για την υλοποίηση αυτού του σεναρίου είναι η μελέτη και κριτική επεξεργασία των πηγών και τα παιχνίδια ρόλων. Ενώ κατά το στάδιο της αφόρμησης οι μαθητές/τριες, με αφορμή εικόνες της επικαιρότητας, θέτουν τα ερωτήματα που θα αποτελέσουν αντικείμενο διερεύνησης για τη συγκεκριμένη ενότητα, δημιουργώντας με τη μέθοδο του καταγισμού ιδεών έναν εννοιολογικό χάρτη.

Όσον αφορά την αξιολόγηση είναι διαμορφωτική και διαρκής. Αυτό σημαίνει πως ο/η εκπαιδευτικός παρατηρεί τον τρόπο εργασίας των ομάδων. Ειδικότερα, λαμβάνονται υπόψη η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, το επίπεδο συνεργασίας εντός της ομάδας, καθώς και η συνεισφορά του κάθε μέλους στην υλοποίηση των στόχων της. Παράλληλα, η κάθε ομάδα ετεροαξιολογείται από τις υπόλοιπες μέσα από τα σχόλια των άλλων ομάδων για την παρουσίασή της. Τέλος, για την ανατροφοδότηση του/της εκπαιδευτικού σχετικά με την αποτελεσματικότητα του διδακτικού σχεδιασμού, αλλά και για τον έλεγχο της επίτευξης των γνωστικών στόχων που τέθηκαν ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να διανείμει στους/στις μαθητές/τριες ένα ολιγόλεπτο φύλλο εργασίας/αξιολόγησης, το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει συνδυασμό ερωτήσεων ανοικτού και κλειστού τύπου ή και την ανάλυση μιας πηγής.

Φύλλα Εργασίας

Φύλλο εργασίας 1ης Ομάδας – Οι γυναίκες

Αποστολή της ομάδας σας είναι να περιγράψετε στους συμμαθητές και στις συμμαθήτριές σας την καθημερινότητα μιας γυναίκας στην Αθήνα του 5^{ου} αιώνα π.Χ. και τη θέση της στην Αθηναϊκή κοινωνία (συμμετοχή στα κοινά, συμμετοχή σε αθλητικούς αγώνες, θρησκευτικές τελετές).

Σκεφτείτε και καταγράψτε όσα ήδη γνωρίζετε για τον τρόπο ζωής της Αθηναίας γυναίκας του 5^{ου} αιώνα π.Χ.

Αναζητήστε στο διαδίκτυο, μέσα από σελίδες μουσείων π.χ. Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης, αγγεία με αναπαραστάσεις από τη ζωή μιας Αθηναίας γυναίκας του 5^{ου} αιώνα π.Χ. και αποθηκεύστε τις σε ένα αρχείο για να τις αξιοποιήσετε στην παρουσίασή σας στην ολομέλεια της τάξης.

Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τις παρακάτω πηγές:

- Το μαθησιακό αντικείμενο από το Φωτόδεντρο «Η θέση των γυναικών στην Αρχαία Αθήνα».
- Η θέση της γυναίκας <http://www.ime.gr/chronos/05/gr/society/>

Παρουσιάστε στην ολομέλεια ένα διάλογο που εκτυλίσσεται ανάμεσα σε δύο Αθηναίες γυναίκες που ζούσαν τον 5^ο αιώνα π.Χ. στον οποίο αναφέρουν τις καθημερινές τους ασχολίες και αποτυπώνουν τις αντιλήψεις της εποχής για τη θέση τους στην κοινωνία.

Φύλλο εργασίας 2ης Ομάδας – Οι δούλοι

Αποστολή της ομάδας σας είναι να διερευνήσετε και να καταγράψετε τα χαρακτηριστικά των δούλων της κλασικής Αθήνας, καθώς και τις αντιλήψεις των Αθηναίων πολιτών για τον θεσμό της δουλείας και να τα παρουσιάσετε στους συμμαθητές και στις συμμαθήτριάς σας.

Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τις παρακάτω πηγές:

- <http://www.ime.gr/chronos/05/gr/society/>. Από τη συγκεκριμένη ιστοσελίδα του ΙΜΕ θα αντλήσετε πληροφορίες για τους δούλους και γενικότερα για τη δομή της Αθηναϊκής κοινωνίας, επιλέγοντας τους αντίστοιχους υπερσύνδεσμους.
- http://www.ancientgreece.co.uk/dailylife/home_set.html. (σελίδα του Βρετανικού Μουσείου στην αγγλική γλώσσα).

Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα με βάση τις πληροφορίες που εντοπίσατε στις παραπάνω πηγές για τους δούλους:

Προέλευση	Κατηγορίες	Τιμή αγοράς	Πώς τους συμπεριφέρονταν

Διαβάστε τις παρακάτω πηγές. Ποιες αντιλήψεις των αρχαίων Ελλήνων διακρίνετε για τον θεσμό της δουλείας;

Μερικοί ισχυρίζονται ότι η δουλεία δεν είναι έργο της δικαιοσύνης, αλλά της βίας. Η οικογένεια, για να είναι πλήρης, οφείλει να αποτελείται από άτομα ελεύθερα και δούλους. Πράγματι, η περιουσία αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της οικογένειας, γιατί χωρίς τα αναγκαία αντικείμενα είναι αδύνατον να ζήσεις. Δεν μπορούμε να φανταστούμε οικογένεια χωρίς ορισμένα βοηθητικά εργαλεία. Ανάμεσα στα εργαλεία, άλλα είναι άψυχα και άλλα έμψυχα. Ο δούλος είναι ένα εργαλείο έμψυχο. Εάν κάθε εργαλείο μπορούσε, με μια απλή εντολή, να εκτελέσει μόνο του μια εργασία, τότε ο κύριος δε θα χρειαζόταν τους δούλους. Χρήσιμη για τους ίδιους τους δούλους, η δουλεία είναι δίκαιη.

Αριστοτέλης, Πολιτικά, Α, IV, 1-3 (μετ. Β.Σ.)

Στην Αγορά, οι ειδήσεις διαδίδονται γρήγορα. Δυσκολευτήκαμε πολύ να συγκεντρώσουμε μερικούς μάρτυρες από τους παρευρισκόμενους στη συνάντηση της προηγούμενης νύχτας. Και φυσικά δεν υπήρχε περίπτωση να πάρουμε ως μάρτυρα κάποιον του Παμμένη. Μόνον ένας ελεύθερος άνδρας μπορεί να καταθέτει ως μάρτυρας ενώπιον των αρχόντων. Οι δούλοι μαρτυρούν βασανιζόμενοι· θεωρώ αυτή την πρακτική σκανδαλώδη, γιατί ο δούλος δεν είναι – αντίθετα προς τους ισχυρισμούς ορισμένων – απλώς έμψυχο αντικείμενο και η μαρτυρία του θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη, χωρίς να χρειάζεται να τον βασανίσουμε. Αυτό ισχύει, εξάλλου, για όσους δούλους

απασχολούνται σε ναυτιλιακές εργασίες· εκείνοι έχουν το δικαίωμα να καταθέτουν ως μάρτυρες στα εμποροδικεία.

C. Mosse, Έγκλημα στην αρχαία αγορά, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1995, σελ. 28-29

Η οικονομική ανάπτυξη της Αθήνας μετά τις μεταρρυθμίσεις του Σόλωνα βασίστηκε στη φτηνή εργατική δύναμη των δούλων. Κατά την περίοδο αυτή η χρησιμοποίηση των δούλων συστηματοποιήθηκε και επεκτάθηκε σε όλους τους τομείς της παραγωγής αγαθών και προσφοράς υπηρεσιών με συνέπεια να συγκεντρωθεί στην Αττική ένας μεγάλος αριθμός δούλων. Οι δούλοι δεν είχαν δικαιώματα και ανήκαν στον κύριό τους, ο οποίος μπορούσε να τους διαθέσει όπως ήθελε προκειμένου να αποσβέσει το κεφάλαιο της αγοράς και τα έξοδα συντήρησής τους και να αυξήσει το κέρδος του. Έτσι άλλοι δούλοι εργάζονταν ως μισθωτοί σε δημόσιες και ιδιωτικές εργασίες, άλλοι είχαν δικές τους εμπορικές εργασίες (οι χωρίς οικούντες) και πλήρωναν ένα ορισμένο ποσό στον κύριό τους και άλλοι εκμισθώνονταν από τον κύριό τους σε όσους είχαν ανάγκη από εργατικά χέρια. Η παράδοση αναφέρει πως ο στρατηγός Νικίας είχε 1000 περίπου δούλους και πώς τους εκμίσθωνε στα ορυχεία. Πολλοί εξάλλου δούλοι εργάζονταν σε οικιακές εργασίες (οικέται) ή σε εργασίες της πόλης (δημόσιοι) ως γραμματείς, υπάλληλοι κ.λ.π. ένα ειδικό σώμα από Σκύθες είχε αστυνομικά καθήκοντα.

Κρέμμυδας Β., Ο αρχαίος κόσμος, εκδ. Γνώση, Αθήνα 1982, σ.237

Παρουσιάστε στους συμμαθητές και στις συμμαθήτριές σας έναν αγώνα λόγων, που εκτυλίσσεται στην αρχαία Αγορά, μεταξύ ενός Αθηναίου πολίτη υπέρμαχου της δουλείας και ενός Αθηναίου πολίτη αντίθετου σε αυτόν τον θεσμό.

Φύλλο εργασίας 3ης Ομάδας – Οι μέτοικοι

Αποστολή της ομάδας σας είναι να διερευνήσετε, να καταγράψετε και να παρουσιάσετε στους συμμαθητές και στις συμμαθήτριές σας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (επαγγελματική ιδιότητα, δικαιώματα, υποχρεώσεις, συμμετοχή στα κοινά και σχέσεις με τους Αθηναίους πολίτες) και να τα αντιπαραβάλλετε με αυτά των Αθηναίων πολιτών.

Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τις παρακάτω πηγές:

- ο <http://www.ime.gr/chronos/05/gr/society/>. Από τη συγκεκριμένη ιστοσελίδα του ΙΜΕ θα αντλήσετε πληροφορίες για τους μέτοικους και για τους Αθηναίους πολίτες, επιλέγοντας τους αντίστοιχους υπερσυνδέσμους.
- ο «Έχεις δίκιο. Ο Πειραιάς είναι έργο του περίφημου, μιλήσιου αρχιτέκτονα Ιππόδαμου. Αυτός σχεδίασε την πόλη όταν ο Περικλής τον κάλεσε στην Αθήνα». «Και δεν είχατε λιμάνι μέχρι εκείνη τη στιγμή;»
«Είχαμε μόνο τον Φαληρικό όρμο. Πρώτος ο Θεμιστοκλής είχε την ιδέα να κάψει τον Πειραιά λιμάνι της Αθήνας».
«Κι αυτό μετέβαλε αισθητά τον πληθυσμό της Αττικής;»
«Βεβαίως. Πλήθος ξένων άρχισαν να συρρέουν δημιουργώντας την τάξη των μετοίκων, οι οποίοι με το πέρασμα των χρόνων διαρκώς πληθαίνουν».
«Γνώρισα κάποτε έναν Σύριο που ήταν μέτοικος στην πόλη σας πολλά χρόνια',

είπε ο Ιωνάθαν. «Ήταν πάμπλουτος και ήταν υποχρεωμένος να καταβάλει πολλές εισφορές».

«Αποτελούν ανταπόδοση για την προστασία που τους παρέχει η πόλη. Είναι υποχρεωμένοι να υπηρετούν στον στρατό ή στον στόλο και να πληρώνουν ένα μέρος του πολεμικού φόρου».

«Κι ο ονομαστός Λυσίας δεν ήταν μέτοικος;»

«Ναι. Ο πατέρας του, ο συρακούσιος οπλοποιός Κέφαλος, είχε εγκατασταθεί στον Πειραιά μετά από πρόσκληση του Περικλή για να στήσει ένα εργοστάσιο κατασκευής ασπίδων το οποίο αριθμούσε περισσότερους από εκατό δούλους. Είχε φτιάξει, εξάλλου, ένα πολυτελές σπίτι στον Πειραιά, όπου σύχναζαν οι Αθηναίοι των καλύτερων οικογενειών».

C. Mosse, Έγκλημα στην αρχαία αγορά, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1995, σελ. 61

- ο Πρέπει να υπάρχει ειδική μέριμνα για τους μετοίκους, γιατί η πρόσδοδος αυτή μου φαίνεται πως καταλέγεται στις καλύτερες, επειδή οι μέτοικοι συντηρούνται οι ίδιοι και προσφέρουν πολλές ωφέλειες στην πόλη, χωρίς να παίρνουν μισθό, αντίθετα καταβάλλουν το μετοίκιον. Νομίζω πως επαρκής μέριμνα είναι τούτη, να αφαιρέσουμε όσα, χωρίς να ωφελούν καθόλου την πόλη, δίνουν την εντύπωση πως ντροπιάζουν τους μετοίκους.

Ξενοφών, Πόροι, II, 1 (μετ. Α. Παπαγεωργίου)

Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα με βάση τις πληροφορίες που εντοπίσατε στις παραπάνω πηγές για τους μέτοικους:

Επαγγέλματα	Διάσημοι μέτοικοι	Υποχρεώσεις	Δικαιώματα

Σκεφτείτε για ποιο λόγο είχαν διαφορετικές εργασίες οι Αθηναίοι πολίτες και οι μέτοικοι στην κλασική Αθήνα; Ποια ήταν επαγγέλματα που θεωρούσαν πως έπρεπε να ασκούν μόνο οι Αθηναίοι πολίτες και για ποιον λόγο;

Γράψτε μια επιστολή προς τον αδερφό σας Κέφαλο, που ζει στις Συρακούσες, στην οποία αναφέρετε την εμπειρία σας ως μέτοικος που ζει στην κλασική Αθήνα και παρουσιάστε την στους συμμαθητές και στις συμμαθήτριάς σας.

Συμπεράσματα – πιθανές προεκτάσεις σεναρίου

Το παρόν διδακτικό σενάριο μπορεί να εφαρμοστεί αυτούσιο, να τροποποιηθεί, να εμπλουτιστεί ή να επιλεγούν κάποιες από τις δραστηριότητές του, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της τάξης, αλλά και διάφορες απρόβλεπτες συνθήκες που ενδέχεται να προκύψουν στη σχολική καθημερινότητα.

Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη θεματική ενδείκνυται να αποτελέσει ένα Σχέδιο

Εργασίας (project). Στην περίπτωση αυτή το σενάριο μπορεί να επεκταθεί και σε άλλες όψεις της καθημερινής ζωής πέρα από αυτές που περιλαμβάνονται στο παρόν σενάριο. Ενδεικτικά, αναφέρουμε την αρχαία Αγορά, τα επαγγέλματα των Αθηναίων πολιτών, την Εκκλησία του Δήμου, τα συμπόσια, τον γάμο και την προίκα, την καλλιτεχνική και φιλοσοφική κίνηση της Αθήνας.

Τέλος, εκτός από το ψηφιακό υλικό που μπορούν να αναζητήσουν οι μαθητές/τριες, το Σχέδιο Εργασίας μπορεί να βασιστεί κυρίως ή και αποκλειστικά στην ανάγνωση του ιστορικού μυθιστορήματος της C. Mosse «Έγκλημα στην αρχαία αγορά», μέσα από το οποίο θα εντοπίσουν και θα συγκεντρώσουν τα θέματα που θα αποτελέσουν το αντικείμενο της διερεύνησής τους. Στην περίπτωση αυτή το σενάριο καλλιεργεί και τη φιλαναγνωσία και συνδέεται άμεσα με το μάθημα των Νεοελληνικών Κειμένων. Το παραγόμενο προϊόν της προσπάθειάς τους καλό είναι να παρουσιαστεί σε όλη τη σχολική μονάδα ή να αναρτηθεί στο ιστολόγιο του σχολείου τους.

Βιβλιογραφία - Δικτυογραφία

- Aristotelis, *Politika*, A, IV, 1-3 (met. Filologiki Omada Kaktou) Athina: Kaktos.
- Idryma Meizonos Ellinismou 2007. Elliniki Istoría sto Diadiktyo. Diathesimo sto diadiktyo. <http://www.ime.gr/chronos/05/gr/society/>
- Koiliadis, Th. (2005). *Theories Mathisis kai Ekpaideftiki Praxi, t. A: Symperiforistikes Theories*. Athina: Aftoekdosi.
- Kremmydas, V. (1982). *O archaios kosmos*. Athina: Gnosi.
- Matsangouras, I. (2000). *Omadosynergatiki Didaskalia kai Mathisi*. Athina, Grigoris.
- Mosse, C. (1995). *Egklíma stin archaia agora*. Athina: Themelio.
- Xenofon. *Poroi*, II, 1 (met. A. Papageorgiou) (1993). Athina: Kaktos.
- Slavin, R. (2007). *Ekpaideftiki Psychologia: Theoria kai praxi*. Athina: Metaichmio.
- Fotodentro. Ethnikos Syssoreftis Ekpaideftikou Periechomenou. Diathesimo sto diadiktyo. <http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-11108>

Ενίσχυση των ηγετικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών στο δημοτικό σχολείο μέσα από δραστηριότητες δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής: Ένα διδακτικό σενάριο με αφορμή το μυθιστόρημα «Οι περιπέτειες του Τομ Σόγερ» του Μαρκ Τουέιν

*Σοφία Τσάτσου-Νικολούλη, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Τασούλα Τσιλιμένη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*

Περίληψη

Η δεξιότητα της ηγεσίας αποτελεί μία από τις οριζόντιες/μαλακές δεξιότητες (soft skills) που το σχολείο οφείλει να ενισχύσει, δεδομένου ότι η παρουσία της κατά την παιδική ηλικία επηρεάζει τις αντίστοιχες ηγετικές δεξιότητες που θα εμφανιστούν κατά την ενηλικίωση. Αν και κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί για να αποδώσουν το νόημά της, η αποτελεσματική αλληλεπίδραση του ηγέτη με το περιβάλλον του αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της. Καθώς, μάλιστα, η δημιουργικότητα ανήκει στα απαραίτητα συστατικά της, οι δραστηριότητες δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής που αφορμώνται από τη λογοτεχνία αποτελούν τρόπους προώθησης του διαλόγου και της επικοινωνίας, αλλά και ενίσχυσης της ικανότητας επίλυσης των συγκρούσεων και λήψης αποφάσεων, δεξιοτήτων με άλλα λόγια που συνδέονται στενά με τη δεξιότητα της ηγεσίας. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα διδακτικό σενάριο ενίσχυσης της εν λόγω δεξιότητας, αξιοποιώντας δραστηριότητες δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής με αφορμή ένα λογοτεχνικό απόσπασμα από το μυθιστόρημα «Οι περιπέτειες του Τομ Σόγερ» του Μαρκ Τουέιν.

Λέξεις-κλειδιά: ηγεσία, δημιουργική ανάγνωση, δημιουργική γραφή

Strengthening students' leadership skills in primary school through creative reading and writing activities: A teaching scenario inspired by the novel "The Adventures of Tom Sawyer" by Mark Twain

*Sofia Tsatsou-Nikolouli, Postdoctoral Researcher, University of Thessaly
Tasoula Tsilimeni, Professor, University of Thessaly*

Abstract

Leadership is one of the soft skills that schools should foster, since its presence in childhood influences the corresponding leadership skills that will emerge in adulthood. Although various definitions have been put forward from time to time to convey its meaning, the effective interaction of the leader with his or her environment is one of its key characteristics. In fact, since creativity is one of its essential components, creative reading and writing activities inspired by literature are ways of promoting dialogue and communication, but also of strengthening the ability to resolve conflicts and make decisions, skills in other words that are closely linked to the skill of leadership. This paper presents a teaching scenario to enhance this skill, using creative reading and writing activities

based on a literary extract from the novel "The Adventures of Tom Sawyer" by Mark Twain.

Key-words: leadership, creative reading, creative writing

Εισαγωγή

Η ηγεσία δε σχετίζεται μόνο με την πολιτική ή τη δύναμη και την εξουσία, αλλά βρίσκεται σε κάθε στιγμή της καθημερινότητάς μας (Leshnowar, 2008). Συσχετίζεται στενά με την αυτοεπίγνωση, την αυτορρύθμιση, το κίνητρο, την ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές δεξιότητες, δηλαδή τις πέντε κατηγορίες της συναισθηματικής νοημοσύνης που κατέχουν κεντρική θέση στην αποσαφήνιση του όρου «ηγεσία» (Goleman, 1995). Ήδη, από το 1869 ο Galton διατύπωσε τη Θεωρία του Μεγάλου Άνδρα, ενώ μερικά χρόνια μετά ο Fielder (1967) επισήμανε ότι η ηγεσία δε σχετίζεται με το να γίνει κάποιος αρχηγός, αλλά με το να φέρεται σωστά ως αρχηγός.

Σε ό,τι αφορά το σχολείο, υπάρχει η πεποίθηση ότι η εκπαίδευση των μαθητών/τριών προκειμένου να αναπτύξουν ηγετικά χαρακτηριστικά προϋποθέτει ένα διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα και πολλές διδακτικές ώρες. Ωστόσο, η αξιοποίηση του υπάρχοντος προγράμματος με κάποιες μετατροπές ή και προσθήκες αποτελεί μία καλή λύση για να αφομοιώσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τις εν λόγω δεξιότητες (Chan, 2007). Ειδικότερα, η ενσωμάτωση καθημερινών δραστηριοτήτων σχετικής θεματικής, αξιοποιώντας το ομαδικό παιχνίδι, το δράμα, τις προσομοιώσεις καταστάσεων της ζωής, καθώς και τη συμπερίληψη παραδειγμάτων από την καθημερινότητα ή και την ιστορία αποτελούν κάποιες ενδεικτικές προτάσεις εκπαίδευσης στις εν λόγω δεξιότητες (Bisland, 2004).

Στα παραπάνω να προστεθεί ότι η λογοτεχνία μπορεί να συνδράμει στην επίτευξη του παραπάνω σκοπού, καθώς επιτρέπει στον νεαρό αναγνώστη να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του, αλλά και να αναπτύξει στάσεις και συμπεριφορές, όπως είναι η ανάπτυξη ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων (Τσιρογιάννη, 2016). Μάλιστα, οι δραστηριότητες δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής που αφορούν από τη λογοτεχνία και στηρίζονται στο στοιχείο της συνεργασίας επιτρέπουν στο άτομο να μοιραστεί τις ιδέες του και να αντιληφθεί ότι η κατανόηση του κόσμου προϋποθέτει τη θέασή του από διάφορες οπτικές και κυρίως την κοινωνική αλληλεπίδραση (Chandler, 1999).

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο θεωρητικό μέρος αποσαφηνίζονται οι έννοιες «ηγεσία» και «δημιουργική ανάγνωση/γραφή», ενώ σπρακτικό μέρος παρουσιάζεται ένα διδακτικό σενάριο διάρκειας 3-4 διδακτικών ωρών, αξιοποιώντας τις έννοιες αυτές.

Θεωρητικό μέρος

Ηγεσία

Η ηγεσία ανήκει στις μαλακές/οριζόντιες δεξιότητες (soft skills) και δεν υπάρχει ένας ορισμός που να μπορεί να αποδώσει με ακρίβεια το νόημά της. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις οφείλονται στην ύπαρξη ποικίλων κριτηρίων, όπως για παράδειγμα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, η γνωστική ή συναισθηματική ικανότητα, η σχέση του ηγέτη με την ομάδα, αλλά και η επιδίωξη του προσωπικού ή συλλογικού συμφέροντος (Vogel et al., 2020). Έτσι, για τον Gardner (1990), η ηγεσία είναι μία διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο, χρησιμοποιώντας πειθώ ή το παράδειγμά του παρακινεί μια ομάδα να πετύχει στόχους που ο ίδιος έχει θέσει, ενώ για τους Lee και Olszewski-Kubilius (2006) περιλαμβάνει τον επιδέξιο χειρισμό ποικίλων καταστάσεων, τη δύναμη, αλλά και την αλληλεπίδραση των χαρακτηριστικών ενός ατόμου με το περιβάλλον του. Τέλος, ο Whitebook (2010) θεωρεί ότι ο ηγέτης, τον οποίον βλέπει ως παράγοντα αλλαγής, κρίνεται, όχι από τον ρόλο του, αλλά από το έργο του.

Η ηγεσία μπορεί να πάρει ποικίλες μορφές, κάποιες από τις οποίες είναι οι ακόλουθες: α) Συναλλακτική ηγεσία, στο πλαίσιο της οποίας ο ηγέτης διασαφηνίζει στα μέλη της ομάδας του ποιες είναι οι αρμοδιότητές τους, παρέχοντάς τους ανταμοιβές και κάλυψη των κοινωνικών τους αναγκών (Μπουραντάς, 2005). β) Χαρισματική ηγεσία, στο πλαίσιο της οποίας ο ηγέτης λαμβάνει υπόψη όλες τις ευκαιρίες και τις απειλές, αναλαμβάνει ρίσκα, αντιμετωπίζει με ευαισθησία τις ανάγκες της ομάδας και διακρίνεται για το καινοτόμο όραμά του (Αργυράτου, 2005). γ) Ηθική ηγεσία, όπου ο ηγέτης ξεχωρίζει για τον δίκαιο χαρακτήρα του, την εγκράτεια που επιδεικνύει και την ευγνωμοσύνη προς την ομάδα, στοιχεία που ενισχύουν σε μεγάλο βαθμό, όχι μόνο την εκτίμηση, αλλά και τη δέσμευση της ομάδας αυτής προς την υλοποίηση των στόχων που έχει θέσει (Πετρίδου, 2011). δ) Αυθεντική ηγεσία, στο πλαίσιο της οποίας ο ηγέτης αναζητά διαρκώς τρόπους προσωπικής βελτίωσης και δημιουργίας ενός κλίματος εμπιστοσύνης (Avolio et al., 2004). ε) Μετασχηματιστική ηγεσία, στην οποία ο ηγέτης επιδιώκει τον μετασχηματισμό των αξιών, των πεποιθήσεων, αλλά και των στάσεων όλων των μελών της ομάδας (Ζαβλανός, 2002).

Σε συνέχεια των παραπάνω, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ηγεσία «απαιτεί» έναν συνδυασμό ποικίλων δεξιοτήτων, οι οποίες είναι: α) Επικοινωνιακές δεξιότητες, δηλαδή ικανότητες που σχετίζονται με την ενεργητική ακρόαση, την ενσυναίσθηση και την προφορική ή γραπτή επικοινωνία. β) Προσαρμοστικότητα, δηλαδή την ικανότητα λήψης σωστών αποφάσεων ακόμα και σε δύσκολες ή απαιτητικές καταστάσεις. γ) Θετική στάση, η οποία μπορεί να ερμηνευτεί ως τήρηση στάσης σεβασμού απέναντι στην ομάδα, κάνοντας χρήση του επαίνου και της επιβράβευσης όποτε αυτό είναι αναγκαίο. δ) Διαχείριση του χρόνου, δεξιότητα που μπορεί να ερμηνευθεί ως συνέπεια στην τήρηση των χρονικών προθεσμιών. ε) Ηθική εργασίας, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να εργάζεται με ειλικρίνεια, συνέπεια και αξιοπιστία. ζ) Επίλυση προβλημάτων, αξιοποιώντας στρατηγικές και κάνοντας προβλέψεις για τις συνέπειες μιας συγκεκριμένης πράξης και, τέλος, η) Δεξιότητες ομαδικής εργασίας μέσα από τη δημιουργία υγιών σχέσεων, αλλά κι ενός κοινού σκοπού για όλη την ομάδα (UMJ, 2020).

Οι ηγετικές δεξιότητες στο δημοτικό σχολείο

Οι ηγετικές δεξιότητες μπορούν να διδαχθούν από τα πρώτα κιόλας χρόνια του παιδιού, ενώ θα πρέπει να τονιστεί ότι όλες οι ηλικίες μπορούν να υιοθετήσουν ηγετικούς ρόλους (Montgomery & Kehoe, 2015). Για τον λόγο αυτόν, οι δάσκαλοι θα πρέπει να διευκολύνουν τη δημιουργία ισχυρών σχέσεων με τους μαθητές τους, αλλά και μεταξύ των μαθητών τους, ώστε στο πλαίσιο αυτών να ενισχυθούν οι ηγετικές δεξιότητές τους. Μάλιστα, η καλλιέργεια των εν λόγω δεξιοτήτων στο σχολείο είναι στενά συνυφασμένη με την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών, τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, την υπευθυνότητα, την ειλικρίνεια και τη συνεργατική μάθηση (Laygo-Saguil, 2021). Στα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί ότι η παρουσία ή μη των ηγετικών δεξιοτήτων κατά την παιδική ηλικία μπορεί να έχει θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο στις ηγετικές δεξιότητες που θα εμφανιστούν αργότερα στην ενηλικίωση (Reitan & Stenberg, 2019).

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να γίνει μία αναφορά στη Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης του Bandura (1977) ως πλαίσιο ανάπτυξης των ηγετικών δεξιοτήτων των παιδιών και των νέων. Σύμφωνα με αυτήν, οι στάσεις και οι συμπεριφορές των νεαρών ατόμων επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις κοινωνικές τους σχέσεις, γεγονός που καθιστά τον ρόλο των γονέων και των άλλων ενηλίκων ιδιαίτερα σημαντικό στη διαδικασία της κοινωνικοποίησής τους. Μάλιστα, ως προέκταση της εν λόγω θεωρίας, η Κοινωνική Γνωστική Θεωρία του Bandura (1986) δίνει έμφαση στη μάθηση μέσω της παρατήρησης, καθιστώντας, έτσι, καθοριστική την αλληλεπίδραση των παιδιών και των εφήβων με τους γονείς τους. Οι νέοι, υιοθετώντας τις συμπεριφορές των ενηλίκων που λειτουργούν ως μοντέλα ηγεσίας, κατανοούν καλύτερα τον εαυτό τους, επικοινωνούν πιο αποτελεσματικά, βελτιώνουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τον χρόνο τους και μαθαίνουν να εργάζονται στο πλαίσιο ομάδων. Βέβαια, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι σε πολλούς νέους δε δίνεται πάντα η ευκαιρία να ενεργήσουν ως ηγέτες, ενώ, ταυτόχρονα, δε λειτουργούν πάντα οι γονείς ως κατάλληλα πρότυπα ηγεσίας των παιδιών τους (Van Linden & Fertman, 1998).

Οι γονείς, οι δάσκαλοι και όσοι ασχολούνται με την εκπαίδευση των παιδιών μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση των ηγετικών τους δεξιοτήτων, αξιοποιώντας μία ποικιλία μεθόδων. Ενδεικτικά, η μελέτη της βιογραφίας ηγετικών μορφών που έζησαν σε άλλες εποχές κι έδρασαν μέσα σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια αποτελεί μία καλή πρακτική. Τα παιδιά μπορούν μέσω της μελέτης τους να πάρουν μέρος σε σχετικές συζητήσεις γύρω από τις εν λόγω ηγετικές μορφές, να σχολιάσουν, να συγκεντρώσουν όλα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και στη συνέχεια να συνθέσουν το δικό τους βιβλίο ηγεσίας, ώστε κάποια στοιχεία να τα αξιοποιήσουν στη δική τους καθημερινότητα. Συμπληρωματικά, η παιδική λογοτεχνία μπορεί να συμβάλει προς αυτήν την κατεύθυνση, ώστε τα παιδιά μέσω αυτής να αναζητήσουν περιπτώσεις λογοτεχνικών ηρώων που φέρουν τα στοιχεία ενός ηγέτη, όπως είναι η ευγένεια, η εξυπνάδα, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η δικαιοσύνη και η αυτοπεποίθηση (Bisland, 2004).

Στα παραπάνω μπορούν να προστεθούν ομαδικές δραστηριότητες που προωθούν τον διάλογο και την επικοινωνία, καθώς και τις δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων και

λήψης αποφάσεων (Ogurlu & Serap, 2014). Η δημιουργία υποθετικών σεναρίων από τον εκπαιδευτικό μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να προσεγγίσουν καταστάσεις από διαφορετικές οπτικές γωνίες, να προσπεράσουν ηθικά διλήμματα, να υποδυθούν ρόλους και να πάρουν αποφάσεις στη θέση του εκάστοτε ήρωα. Επιπλέον, δεδομένου ότι η ύπαρξη οράματος είναι σημαντική για τον κάθε ηγέτη που θέλει να επηρεάσει τους άλλους και να τους συσπειρώσει κάτω από έναν κοινό σκοπό, οι δραστηριότητες που προωθούν τη δημιουργική σκέψη κρίνονται αναγκαίες (Παπακωνσταντίνου, 2019). Έτσι, η σύνθεση κειμένων (προφορικών και γραπτών) για το πώς φαντάζονται τον κόσμο στο μέλλον και πώς μπορούν να βοηθήσουν στην καλυτέρευσή του, αλλά και η διαθεματική πλαισίωσή τους με δραστηριότητες ζωγραφικής και μουσικής, κινητοποιούν τα παιδιά και τους δίνουν αφορμή για να θέσουν νέους στόχους και κίνητρα (Καμπόλη και Αντωνίου, 2011).

Ηγετικές δεξιότητες και δημιουργική ανάγνωση/γραφή

Η δημιουργικότητα αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού ηγέτη ιδιαίτερα στις σύγχρονες κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα και συνεχείς μεταβολές, καθώς αποτελεί μέσο υπέρβασης των προκλήσεων αυτών, αλλά και της αβεβαιότητας (Guo, Gonzales & Dilley, 2016). Μάλιστα, η δημιουργικότητα ενός ηγέτη αποτυπώνεται στην ύπαρξη σημαντικών ικανοτήτων, οι οποίες είναι: α) παραγωγή διαφορετικών ιδεών, β) ευέλικτη αντιμετώπιση μιας προβληματικής κατάστασης, γ) σύνδεση ανόμοιων φαινομενικά στοιχείων, γ) αντιμετώπιση κάποιας αποτυχίας και δ) έμφαση στη μελλοντική επιτυχία (Grubić Nešić, 2008). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι η δημιουργικότητα δεν αποτελεί προσόν λίγων ανθρώπων, αλλά προϋποθέτει ειδική εκπαίδευση μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες που δίνουν την ευκαιρία στο άτομο να αξιοποιήσει όλες τις νοητικές του δυνάμεις (Ξανθάκου, 2011). Για την Vukadinovic (2022), μάλιστα, μεταξύ των ηγετικών δεξιοτήτων και της δημιουργικότητας υπάρχει μία στενή σχέση (Πίνακας 1).

Πίνακας 1

Ηγετικές δεξιότητες και συστατικά δημιουργικότητας

Ηγετικές δεξιότητες	Συστατικά δημιουργικότητας
Παραγωγή πολλών και διαφορετικών ιδεών	Ευχέρεια/Ευλυγισία
Ευέλικτη αντίδραση σε μία προβληματική κατάσταση	Ευλυγισία
Πλούσια φαντασία σε καθημερινές καταστάσεις	Δημιουργική φαντασία/Πρωτοτυπία
Σύνδεση στοιχείων που φαινομενικά είναι ασύνδετα	Δημιουργική γενίκευση/Δημιουργική σύνδεση
Ανακάλυψη κάτι καινούριου και διαφορετικού σε κάτι που φαίνεται οικείο	Ευαισθησία/Δημιουργική αντίληψη/Ανοικτότητα

Ευαισθησία στην αναγνώριση νέων, πρωτότυπων λύσεων σε προβλήματα	Ευαισθησία/Πρωτοτυπία
Ανοχή στην αποτυχία και εστίαση στη μελλοντική επιτυχία	Ανοχή στην αβεβαιότητα/Ευελιξία

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ερωτήματα σχετικά με το πώς γίνεται κάποιος ηγέτης και αν αυτό επιτυγχάνεται μέσω της εξάσκησης ή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορούν να απαντηθούν μέσα από την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων (Reitan & Stenberg, 2019). Με άλλα λόγια, η λογοτεχνία επιτρέπει στον αναγνώστη να γνωρίσει καλύτερα τον κόσμο του και να αναπτύξει τις ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές του δεξιότητες, όπως ενδεικτικά την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, λήψης αποφάσεων, διαχείρισης συγκρούσεων και σωστής κρίσης. Έτσι, ένα λογοτεχνικό κείμενο, μια ιστορία, ένα παραμύθι ή ένα ποίημα μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για συζήτηση και προβληματισμό ή ακόμα και για διαλεκτικές αντιπαραθέσεις πάνω σε διλημματικές καταστάσεις, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην ανάπτυξη ενός αξιακού συστήματος (Παπούλια-Τσελέπη, 1990).

Συνεχίζοντας τον παραπάνω συλλογισμό, η ανάγνωση της λογοτεχνίας θα πρέπει να δίνει την ευκαιρία στον αναγνώστη να μην περιορίζεται μόνο στην απλή κατανόηση του κειμένου, αλλά να τον ενθαρρύνει να παράγει νέες ιδέες, αφαιρώντας ή προσθέτοντας νοήματα σε ό,τι εκφράζεται από τον συγγραφέα. Η δημιουργική, λοιπόν, ανάγνωση της λογοτεχνίας, οφείλει να δίνει ευκαιρίες για ελεύθερη έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων, αλλά και να αποτελεί προϋπόθεση της δημιουργικής γραφής, προκειμένου ο αναγνώστης/γράφων να είναι σε θέση να κατανοήσει καλύτερα τον κόσμο γύρω του (Oral, 2008). Ειδικότερα, η δημιουργική ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου περιλαμβάνει τα εξής στάδια: α) Περιγραφική φάση, όπου ο αναγνώστης ανακαλύπτει τις απόψεις του κειμένου. β) Φάση προσωπικής ερμηνείας, όπου προσεγγίζει το κείμενο σύμφωνα με τις δικές του εμπειρίες και απόψεις και γ) Φάση κριτικής ανάλυσης, όπου προβληματίζεται, αναλύει, συνάγει συμπεράσματα (Ada, 1988). Στη συνέχεια ακολουθεί η δημιουργική γραφή με τα ακόλουθα στάδια: α) Επινόηση, κατά το οποίο ο αναγνώστης ανακαλύπτει γνώσεις και τεχνικές γραφής διαμέσου της ανάγνωσης. β) Οργάνωση, κατά το οποίο μετασχηματίζει τα παραπάνω σε νέα γνώση με την επίδραση κάποιου ερεθίσματος που του παρέχει ο δάσκαλος-εμπνευστής και γ) Συγγραφή/Παρουσίαση, κατά το οποίο γράφει το κείμενό του και το δημοσιοποιεί στην ολομέλεια του εργαστηρίου (Brophy, 2008).

Πρακτικό μέρος

Διδακτικό σενάριο ενίσχυσης των ηγετικών δεξιοτήτων με αφορμή το μυθιστόρημα «Οι περιπέτειες του Τομ Σόγερ» του Μαρκ Τουέιν

Το μυθιστόρημα «Οι περιπέτειες του Τομ Σόγερ» γράφτηκε το 1876 από τον Μαρκ Τουέιν και αφορά ένα αγόρι που μεγαλώνει κοντά στον Μισισσιππί το 1840. Έχουν καταγραφεί δέκα μεταφράσεις του έργου και δεκαεννιά διασκευές για μικρούς

αναγνώστες, ενώ η πρώτη του έκδοση ήταν χωρισμένη σε 35 κεφάλαια, περιλάμβανε 307 σελίδες και πάνω από 120 εικόνες (Παπαδημητρίου, 2020). Οι περισσότερες από τις περιπέτειες που αναφέρονται στο μυθιστόρημα είναι πραγματικές και βασικός στόχος του συγγραφέα είναι να υπενθυμίσει με ευχάριστο τρόπο στους ενήλικες ότι και αυτοί υπήρξαν κάποτε παιδιά με τον δικό τους τρόπο σκέψης, ομιλίας κι έκφρασης συναισθημάτων, προκειμένου να τονίσει το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στην παιδική ηλικία και τη ζωή των ενηλίκων (Τουέιν, 1999). Για τον Railton (2004), το εν λόγω μυθιστόρημα διακρίνεται για το νοσταλγικό ύφος που το διαπνέει, καθώς στα τέλη του 19^{ου} αιώνα η αστικοποίηση και η εκβιομηχάνιση της αμερικάνικης κοινωνίας συντελούν στο να φαντάζει ο προηγούμενος αγροτικός τρόπος ζωής ιδιαίτερα ελκυστικός.

Ο Τομ Σόγερ ζει με τη θεία του, τον ετεροθαλή αδελφό του και την ξαδέρφη του σε ένα χωριό, την Αγία Πετρούπολη. Εμπλέκει συνεχώς σε φασαρίες, όπως ενδεικτικά τότε που δεν πήγε στο σχολείο και η θεία του του έθεσε ως τιμωρία να βάψει τον φράκτη της αυλής. Είναι ερωτευμένος με την Μπέκι Θάτσερ, η οποία, ωστόσο, κρατάει μία αρνητική στάση απέναντί του. Μαζί με τον φίλο του, τον Χακ Φιν, εμπλέκεται σε διάφορες περιπέτειες, σκαρώνοντας μαζί φάρσες, παίζοντας τους πειρατές και ψάχνοντας για κρυμμένους θησαυρούς. Οι δυο φίλοι γίνονται μάρτυρες ενός εγκλήματος και κάποια στιγμή παίρνουν την απόφαση να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους και να γίνουν πειρατές. Το πειρατικό τους παιχνίδι τελειώνει πολύ γρήγορα και οι δύο φίλοι γίνονται πολύ πλούσιοι, ανακαλύπτοντας έναν κρυμμένο θησαυρό. Το πιο σημαντικό από όλα είναι ότι ο ήρωας πάντα υπερασπίζεται το δίκαιο και δε διστάζει να αποδείξει σε όλους ότι είναι τίμιος και καλόκαρδος.

Μετά την ανάγνωση ολόκληρου του μυθιστορήματος, προτείνεται να επιλεγεί ως α-φόρμηση δραστηριοτήτων δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής η διάσημη σκηνή που ο Τομ βάφει τον φράκτη μπροστά από το σπίτι της θείας του, καθώς η ικανότητά του να πείσει τους φίλους του να τον βοηθήσουν αποτελεί στρατηγική ενίσχυσης της δεξιότητας της ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα, ενώ ο ίδιος βάφει τον φράκτη, τα παιδιά της γειτονιάς περνούν από δίπλα του, ρωτώντας τον τι κάνει. Ο Τομ, όχι μόνο δεν παραπονιέται ότι πρέπει να δουλέψει, αλλά καταφέρνει να τους πείσει ότι η δουλειά που του έχει ανατεθεί είναι ιδιαίτερα δύσκολη και απαιτητική, καθώς απαιτεί υψηλό βαθμό επιδεξιότητας που ίσως οι φίλοι του δε διαθέτουν. Με τον τρόπο αυτόν, το βάψιμο του φράκτη μετατρέπεται σε μία ιδιαίτερα ελκυστική εργασία, την οποία θέλουν να αναλάβουν όλα τα παιδιά, προκειμένου να δείξουν ότι διαθέτουν και τα ίδια τις ανάλογες δεξιότητες. Τελικά, συμμετέχουν όλοι οι φίλοι του, ώσπου το βάψιμο του φράκτη ολοκληρώνεται γρήγορα και αποτελεσματικά.

Δημιουργική ανάγνωση

Περιγραφική φάση

Μετά την ανάγνωση του αποσπάσματος με τον φράκτη, γράφουμε τη λέξη «Ηγεσία» στον πίνακα και μέσω των παρακάτω ερωτήσεων δημιουργούμε επικοινωνιακά κίνητρα στους μαθητές και τις μαθήτριες, ώστε να εκφραστούν σχετικά με το περιεχόμενό

της: «Τι σημαίνει “Ηγεσία”; «Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός καλού ηγέτη;», «Πώς θα μπορούσαμε ν’ αποκτήσουμε τις δεξιότητες ενός καλού ηγέτη;». Μετά την πρώτη ανάγνωση, σχεδιάζουμε στον πίνακα μία «Δεξαμενή εννοιών» στην οποία γράφουμε έννοιες που σχετίζονται με το θέμα του αποσπάσματος (Εικόνα 1).



Εικόνα 1

Δεξαμενή εννοιών

Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες και τα ενθαρρύνουμε στο πλαίσιο της ομάδας τους να επιλέξουν από τη δεξαμενή τρεις έννοιες που θεωρούν ότι ταιριάζουν και συνδέονται άμεσα με το απόσπασμα, προκειμένου να δημιουργήσουν ένα μικρό προφορικό κείμενο κι έτσι να ξεκινήσει μία συζήτηση πάνω σε αυτό. Σε αυτήν τη φάση, οι μαθητές και οι μαθήτριες παρατηρούν τα σημεία στα οποία συγκλίνει ή αποκλίνει η άποψή τους και αναζητούν τα θέματα και τα μηνύματα του λογοτεχνικού αποσπάσματος.

Φάση προσωπικής ερμηνείας

Στόχος της παρούσας φάσης είναι να εμπλακούν συναισθηματικά οι μαθητές/τριες και να εκφράσουν δικές τους πιθανές παρόμοιες εμπειρίες. Η συναισθηματική ανταπόκρισή τους μπορεί να διευκολυνθεί από τις εξής ερωτήσεις: «Τι σου έκανε περισσότερο εντύπωση από το απόσπασμα με τον φράκτη;», «Τι αισθάνθηκες όταν τη διάβαζες;», «Ποιος χαρακτήρας σου αρέσει περισσότερο;», «Γιατί; Ποιες ικανότητες έχει;», «Αν ήσουν μέσα στην ιστορία, ποιον ρόλο θα ήθελες να έχεις;», «Αν ήσουν στη θέση του πρωταγωνιστή, θα αντιδρούσες με τον ίδιο τρόπο;», «Ο πρωταγωνιστής έχει ηγετικές δεξιότητες, καθώς με ευφυΐα και πειθώ παρακινεί τους υπόλοιπους χαρακτήρες να συνεισφέρουν από κοινού στο βάσιμο του φράκτη κι, έτσι, να συνδράμουν στην αποτελεσματική ολοκλήρωσή του. Έχει συμβεί ποτέ κάτι ανάλογο και σ' εσένα;»

Φάση κριτικής ανάλυσης

Για τις ανάγκες της φάσης αυτής, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ετοιμάσει μία παρουσίαση (ppt) που να περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη, ώστε οι μαθητές/τριες να προβληματιστούν γύρω από αυτά, θέτοντας το ερώτημα αν ο ήρωας του αποσπάσματος, ο Τομ Σόγερ, διαθέτει κάποια από αυτά. Ενδεικτικά, κάποια από τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη στα οποία αξίζει να γίνει λόγος είναι

τα ακόλουθα: Ένας ηγέτης α) σέβεται τις ανάγκες και τα συναισθήματα των άλλων, β) ολοκληρώνει μία εργασία, χωρίς κάποιος να του το ζητήσει, γ) κάνει πράξη ό,τι έχει υποσχεθεί, δ) παίρνει αποφάσεις με προσοχή, εξετάζοντας όλες τις οπτικές ενός ζητήματος, ε) αποφεύγει να είναι πολύ συναισθηματικός ή απρόβλεπτος, ζ) βοηθάει στο να δημιουργηθούν αποτελεσματικές διαπροσωπικές σχέσεις, η) είναι έντιμος και ειλικρινής, θ) παίρνει ρίσκα, ι) ακούει, μιλάει και γράφει αποτελεσματικά και έχει πάντα στο μυαλό του ότι «Οι ηγέτες δε γεννιούνται, αλλά γίνονται».

Δημιουργική γραφή

Επινόηση

Οι μαθητές/τριες, αξιοποιώντας την τεχνική του Τομ Σόγερ γράφουν ομιλίες για να παρακινήσουν τους συμπολίτες τους σε εθελοντικές δράσεις κοινωνικής ωφέλειας.

Οργάνωση

Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες και με τη βοήθεια της «Δεξαμενής εννοιών» τα ενθαρρύνουμε να καταγράψουν πιθανούς τρόπους ομιλίας ενός ηγέτη. Καταγράφουμε στον πίνακα διάφορες εθελοντικές δράσεις κοινωνικής ωφέλειας, όπως ενδεικτικά: καθαρισμός ακτών, σχολικών αυλών, συγκέντρωση τροφίμων για άπορες οικογένειες, δέντροφύτευση, ανακύκλωση, φροντίδα αδέσποτων ζώων, αιμοδοσία κ.ά. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά, υιοθετώντας τον ρόλο του ηγέτη και αξιοποιώντας την τεχνική του Τομ Σόγερ να γράψουν μία ομιλία, υιοθετώντας κάποιους από τους τρόπους ομιλίας που κατέγραψαν. Διευκρινίζουμε ότι είναι σημαντικό να φαίνεται το έργο κάποιας δράσης κοινωνικής ωφέλειας, την οποία τα ίδια έχουν εμπνευστεί και υλοποιήσει, αλλά και η προτροπή τους προς τους συμπολίτες τους να συνδράμουν ενεργά σε αυτήν.

Η ομιλία του ηγέτη θα μπορούσε να ξεκινάει κάπως έτσι:

Αγαπητοί συμπολίτες, αγαπητές συμπολίτισσες,

Ήρθε η ώρα να δείξουμε υπευθυνότητα απέναντι στην όμορφη παραλία του τόπου μας. Ως πολίτης αυτού του μαγικού παραθαλάσσιου μέρους νιώθω πραγματικά ντροπή στη θέα της παραλίας μας που έχει, δυστυχώς, τα χαρακτηριστικά ενός σκουπιδότοπου και αποπνέει μία εικόνα εγκατάλειψης...

Συγγραφή/Παρουσίαση

Τα παιδιά γράφουν τις ομιλίες τους ομαδικά και τις παρουσιάζουν στην ολομέλεια. Τα ενθαρρύνουμε κατά την παρουσίασή τους να τις διαβάσουν με τον σωστό επιτονισμό, δίνοντας το κατάλληλο χρώμα στη φωνή τους και κάνοντας σωστή χρήση της γλώσσας του σώματος.

Συμπεράσματα/Προτάσεις

Η ηγεσία είναι η διαδικασία εκείνη κατά την οποία επηρεάζονται οι ενέργειες και η συμπεριφορά μιας ομάδας ανθρώπων, μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης, από ένα άτομο (ηγέτη), ώστε με προθυμία να συνεργαστούν για να υλοποιήσουν τους στόχους της ομάδας, αλλά και τους ατομικούς τους στόχους. Η ηγεσία αποτελεί έναν συνδυασμό των παρακάτω δεξιοτήτων: α) επικοινωνιακές δεξιότητες, β) δεξιότητες προσαρμογής, γ) θετική στάση, δ) διαχείριση χρόνου, ε) ηθική εργασία, ζ) επίλυση προβλημάτων και η) συνεργατικές δεξιότητες. Ο καλός ηγέτης προκαλεί τους άλλους να σκεφτούν, δίνει το παράδειγμά του, παίρνει αποφάσεις και δημιουργεί ένα κλίμα ασφάλειας κι εμπιστοσύνης. Επιπλέον, παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση κι επιβραβεύει την απόδοση, κατανοώντας πάντα τις ανάγκες των άλλων. Η ηγεσία, βέβαια, δεν περιορίζεται μόνο σε όσους κατέχουν θέσεις εξουσίας, αλλά είναι εμφανής σε όλες τις πτυχές της καθημερινότητας. Άλλωστε, η ανάγκη για κατάκτηση ή ενίσχυση των παραπάνω δεξιοτήτων δεν αφορά μόνο όσους έχουν τον ρόλο του ηγέτη, αλλά όλους τους ανθρώπους.

Το παρόν διδακτικό σενάριο είναι ενδεικτικό ως προς τον τρόπο ενίσχυσης των ηγετικών δεξιοτήτων στην τάξη μέσα από δραστηριότητες δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής. Θα μπορούσε στο πλαίσιο μιας διεπιστημονικής προσέγγισης να συνδυαστεί και με άλλα μαθήματα, όπως την Ιστορία και την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. Κυρίως, όμως, μπορεί να αξιοποιηθεί υπό την οπτική της μετασχηματιστικής ηγεσίας που είναι και ο πιο κατάλληλος τύπος ηγεσίας για τα παιδιά. Αυτός ο τύπος ηγεσίας δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του ηγέτη και των υπόλοιπων μελών και, κυρίως, στο όραμα του πρώτου και στα κίνητρα που δίνει στους υπόλοιπους. Ο εν λόγω τύπος ηγεσίας είναι ο πιο κατάλληλος για τα παιδιά, γιατί η άσκηση της εξουσίας δεν έχει ως απώτερο σκοπό μόνο την επίτευξη των στόχων του ηγέτη, αλλά και τη δημιουργία υγιών σχέσεων. Άλλωστε μέσω της μετασχηματιστικής ηγεσίας η ομάδα μπορεί να επαναπροσδιορίσει τους στόχους της και μέσω του κοινού οράματος με τον ηγέτη να δημιουργήσει μία σχέση εμπιστοσύνης μαζί του. Η δημιουργική ανάγνωση και γραφή που αφορμώνται από λογοτεχνικά κείμενα σχετικού περιεχομένου μπορούν να συμβάλουν ως προς αυτήν την κατεύθυνση και σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά και, κυρίως, σε πρακτικό μέσα από συλλογικές συνεργατικές δραστηριότητες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ada, A. F. (1988). Creative reading: A relevant methodology for language minority children. In L. M. Malave (Ed.), *NABE '87. Theory, research and application: Selected papers*, 97-111. Buffalo: State University of New York Press.
- Αργυράτου, Ε. (2005). *Εγχειρίδιο Οργανωτικής Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Γκιούρδας Εκδοτική.
- Avolio, B., Zhu, W., Koh, W., & Bhatia, P. (2004). Transformational leadership and organizational commitment: mediating role of psychological empowerment and

- moderating role of structural distance. *Journal of Organization Behavior*, 25, 951–968.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bisland, A. (2004). Developing leadership skills in young gifted students. *Gifted Child Today*, 27(1), 24-27.
- Bisland, A., Karnes, F. A., & Cobb, Y. B. (2004). Resources and Web Sites for Teachers of Gifted Students. *Gifted Child Today*, 27(1), 50-56.
- Brophy, K. (2008). Workshopping the Workshop and Teaching the Unteachable. In G. Harper & J. Krall (Eds.), *Creative Writing Studies. Practice, Research and Pedagogy*, 75-87. Cleveland, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Chan, D. W. (2007). Components of leadership giftedness and multiple intelligences among Chinese gifted students in Hong Kong. *High Ability Studies*, 18(2), 155-172.
- Chandler, G. E. (1999). A Creative Writing Program to Enhance Self-Esteem and Self-Efficacy in Adolescents. *Journal of Child & Adolescent Psychiatric Nursing*, 12(2), 70-78.
- Fiedler, F. E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. London: Macmillan.
- Gardner, J. W. (1990). *On leadership*. New York: Free Press.
- Goleman, D. P. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. New York: Bantam Books.
- Grubić Nešić, L. (2008). *Znati biti lider*. AB Print Novi Sad.
- Guo, J., Gonzales, R., & Dilley, A. E. (2016). Creativity and leadership in organizations: A literature review. *Creativity. Theories–Research–Applications*, 3(1), 127-151.

- Καμπόλη, Γ., & Αντωνίου, Α. (2011). Ηγετικές ικανότητες χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, Α. Μπαστέα (Επιμ.), *3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 151-159. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Laygo-Saguil, J. (2021). Exploring Child Leadership: Preparing Leaders for Sustainable Education for the Future. *International Journal of Research Publications* 89(1), 287-297.
- Lee, S. Y., & Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 29-67.
- Leshnower, S. (2008). Teaching leadership. *Gifted Child Today*, 31(2), 29-35.
- Montgomery, A., & Kehoe, I. (2015). *Reimagining the purpose of schools and educational organizations: Developing critical thinking, agency, beliefs in schools and educational organizations*. Cham, Switzerland: Springer.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία : Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ogurlu, Ü., & Serap, E. (2014). Effects of a Leadership Development Program on Gifted and Non-Gifted Students' Leadership Skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 223-242.
- Oral, G. (2008). *Yine yazi yaziyoruz [We're writing again]*, 3rd Edition. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Παπαδημητρίου, Δ. (2020). *Οι περιπέτειες του Τομ Σόγερ: Οι διασκευές του για μικρούς αναγνώστες*. Διπλωματική εργασία, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παπακωνσταντίνου, Α. (2019). *Διερεύνηση των ηγετικών χαρακτηριστικών μαθητών δημοτικού με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις*. Μεταπτυχιακή εργασία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1990). Ηθική Αγωγή και Εκπαίδευση. *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, 4, 2255-2259. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πετρίδου, Ε. (2011). *Διοίκηση – Management: Μία εισαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σοφία.

- Railton S. (2004). *Mark Twain: A Short Introduction*. Malden.
- Reitan, T., & Stenberg, S. A. (2019). From classroom to conscription. Leadership emergence in childhood and early adulthood. *The Leadership Quarterly*, 30(3), 298-319.
- Τουέιν, Μ. (1999). Οι περιπέτειες του Τομ Σόγερ. (Π. Διαμαντοπούλου, μεταφρ.). Αθήνα: Ερευνητές.
- Τσιρογιάννη, Κ. (2016). *Διαθεματική προσέγγιση της ηγεσίας μέσω της λογοτεχνίας και της φυσικής αγωγής σε μαθητές δημοτικού*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- UMJ (2020). *A toolkit for Soft Skills Development for Young People*. REY Europe.
- Van Linden, J. A., & Fertman, C. I. (1998). *Youth Leadership: A Guide to Understanding Leadership Development in Adolescents*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Vogel, B., Reichard, R. J., Batistič, S., & Černe, M. (2020). A bibliometric review of the leadership development field: How we got here, where we are, and where we are headed. *The Leadership Quarterly*, 32(5), 101381.
- Vukadinovic, M. (2022). Creativity and leadership. *International Journal of Economic Practice and Policy*, 19(1), 63-75.
- Whitebook, M. (2010). *Leading for change: Anyone, anytime*. Keynote presented at the inaugural Karen Kaye Memorial lecture, Center for the Study of Child Care Employment, University of California at Berkeley.

Σχεδιάζοντας ένα διδακτικό σενάριο με βάση το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου

Βασιλική Καρατζιά, Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής -Ανθρωπολόγος M.Ed., M.Sc.

Περίληψη

Η μάθηση στην προσχολική ηλικία ωφείλει να βασίζεται στις αρχές της διερευνητικής, παιγνιώδους και συνεργατικής μάθησης. Το παρόν διδακτικό σενάριο βασίζεται στο θεματικό πεδίο **Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία- Κοινωνικές Επιστήμες (B.B2)** και εντάσσεται στην υποενότητα **Κοινωνική Ζωή**. Οι πρότερες εμπειρίες τους γίνονται η αφετηρία για περαιτέρω παρατήρηση, αναζήτηση πληροφοριών, έρευνα, ανακάλυψη, αναστοχασμό, έτσι ώστε να αναζητήσουμε τα «σήματα κυκλοφορίας» στην ασφαλή οδική κυκλοφορία. Η ενασχόλησή τους με τις πινακίδες κυκλοφορίας βοηθάει στην ολόπλευρη ανάπτυξη τους καθώς εξοικειώνονται με τον αναδυόμενο γραμματισμό, μέσα από την αναγνώριση διαφορετικών τρόπων παραγωγής νοήματος, παρατηρούν τα σήματα οδικής κυκλοφορίας, τα συγκρίνουν με τα γεωμετρικά σχήματα που έχουμε ήδη μάθει, συνεργάζονται για την επίλυση ενός προβλήματος, παρουσιάζουν την δουλειά τους στην ολομέλεια.

Λέξεις-κλειδιά: Κυκλοφοριακή αγωγή, Διαφοροποιημένη διδασκαλία, Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο

"Designing a teaching scenario based on the New Kindergarten Curriculum"

Vasiliki Karatzia

Kindergarten Teacher of Special Education - Anthropologist M.Ed., M.Sc.

Abstract

Early childhood learning should be based on the principles of inquiry, play and cooperative learning. This teaching scenario is based on the subject area Child, Self and Society - Social Sciences (B.B2) and is part of the subsection Social life. Their previous experiences become the starting point for further observation, information seeking, research, discovery, reflection, so that we look for the "traffic signs" in safe road traffic. Their engagement with road signs helps in their all-round development as they become familiar with emergent literacy, through the recognition of different ways of producing meaning, observe road signs, compare them with the geometric shapes we have already learned, work together to solve a problem, present their work in plenary.

Key-words: Traffic education, Differentiated teaching, New Kindergarten Curriculum

Εισαγωγή

Η αγάπη των μαθητών για τα μέσα μεταφοράς αλλά οι ατελείς γνώσεις του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού ως προς τον κώδικα οδικής κυκλοφορίας αποτέλεσε την αφορμή επιλογής του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου. Οι μικροί μαθητές καθημερινά έρχονται στο σχολείο με τα πόδια, το αυτοκίνητο, το μηχανάκι.

Ωστόσο, οι λανθασμένες εμπειρίες τους από τον ερχομό τους στο σχολείο και την αναχώρησή τους απ' αυτό (καθώς στο χωριό δεν έχει φωτεινούς σηματοδότες και ιδιαίτερη σήμανση), δίνει την δυνατότητα στους μικρούς μαθητές/τριες να γνωρίσουν τα σήματα κυκλοφορίας.

Τίτλος διδακτικού σεναρίου: “Με τον Κ.Ο.Κ οδηγό ”

ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ-ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Ομάδα- στόχος

Βαθμίδα εκπαίδευσης : Προσχολική

Τάξη : Νηπιαγωγείο

Ηλικιακή ομάδα: 4-6 ετών

Εκτιμώμενος χρόνος υλοποίησης σεναρίου

Διάρκεια: 2 εβδομάδες

Προαπαιτούμενα: Για να προχωρήσουμε στη μελέτη του θέματος τα παιδιά θα πρέπει να έχουν κατακτήσει τις έννοιες των σχημάτων (κύκλος, τρίγωνο, ορθογώνιο) και την αναγνώριση των χρωμάτων (κόκκινο, μπλε).

Από πλευρά της εκπαιδευτικού, θα πρέπει να :

- να έχουν εγκατασταθεί τα απαραίτητα εκπαιδευτικά προγράμματα και λογισμικά στον Η/Υ της τάξης
- έχει προηγηθεί επίδειξη και χρήση απ' τα παιδιά των προγραμμάτων αυτών, ώστε να μπορούν να τα χειριστούν με ευκολία
- έχει συγκεντρωθεί το απαραίτητο υλικό εποπτικό και έντυπο υλικό (βιβλία, αφίσες, εκτυπωμένο υλικό) προς χρήση από τα παιδιά
- έχει συγκεντρωθεί το απαραίτητο υλικό για τις κατασκευές, χειροτεχνίες, γραφή
- υπάρχει σύνδεση στο διαδίκτυο για αναζήτηση πληροφοριών

ΣΚΟΠΟΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ - ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Σκοπός: Να κατανοήσουν την αναγκαιότητα αλλά και την σπουδαιότητα των σημάτων οδικής ασφάλειας, που συμβάλει στο να δημιουργηθεί κυκλοφοριακή συνείδηση στα παιδιά, για να κινούνται υπεύθυνα ως πεζοί, ποδηλάτες και μελλοντικοί οδηγοί.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΣΜΑΤΑ

Τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιδιώκουμε να αναπτυχθούν ως προς τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις είναι τα εξής:

ΓΝΩΣΕΙΣ

- Να ονομάζουν την χώρα, το νησί, την περιοχή στην οποία ζουν (B2.2 ii)
- Να προσδιορίζουν διάφορους τρόπους και μέσα μεταφοράς ανθρώπων (B2.2 ii)

- Να αναγνωρίζουν τα βασικά σύμβολα του Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας (B2.2 ii)

ΛΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

- Να κατηγοριοποιούν τα σύμβολα του Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας και να περιγράφουν βασικούς κανόνες για την ασφαλή κυκλοφορία (B2.2 ii)
- Να αντιστοιχίζουν τα σήματα με το σωστό περιβάλλον
- Να εντοπίζουν το συμμετρικό σχήμα
- Να προσανατολίζονται στον χώρο

ΣΤΑΣΕΙΣ

- Να εφαρμόζουν στην καθημερινότητα τους κανόνες του Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας για την ασφαλή κυκλοφορία τους στο δρόμο (B2.2 ii)
- Να εφαρμόζουν δημοκρατικές διαδικασίες στην λήψη αποφάσεων (B.2 i)

Θεματική ενότητα: Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία

Θεματική υποενότητα: Κοινωνικές Επιστήμες

Έννοια: Κυκλοφοριακή αγωγή

Σχέση/Σύνδεση με το Πρόγραμμα Σπουδών : Η θεματική ενότητα Κοινωνικές Επιστήμες υποστηρίζει την Σχέση του παιδιού με το Φυσικό και Δομημένο Περιβάλλον, καθώς συνδέει την κοινωνική πραγματικότητα με τις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών. Υποστηρίζει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών, ως στοιχείο της ιδιότητας του πολίτη και ως στάση απέναντι στην μάθηση και στην ζωή (Προσχολική Εκπαίδευση, σελ 56-58)

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ, ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΑ

Για την υλοποίηση του παρόντος διδακτικού σεναρίου θα διαμορφωθεί η τάξη του νηπιαγωγείου κατάλληλα ώστε να εξυπηρετηθούν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και οι στρατηγικές μάθησης που θα ακολουθήσουμε. Συγκεκριμένα, δίπλα στην ολομέλεια θα διαμορφωθεί ένα κέντρο μάθησης, που θα αποτελείται από κατάλληλο εκπαιδευτικό και εποπτικό υλικό (βιβλία, μέσα μεταφοράς, σήματα οδικής κυκλοφορίας, πάζλ κ.α). Θα χρησιμοποιηθούν δύο τραπέζια για εργασία σε ομάδες. Στο κάθε τραπέζι θα υπάρχει ένα εικονίδιο που θα φέρει το χαρακτηριστικό της ομάδας, ώστε να ξέρουν τα μέλη σε ποιο τραπέζι θα εργαστούν (bee-bot-πλαστικοποιημένο φύλλο). Η γωνιά του υπολογιστή σε σύνδεση με εκτυπωτή και προτζέκτορα θα χρησιμοποιηθεί ως σημείο παρατήρησης του υπο μελέτη θέματος αλλά και ως εργαλείο αναζήτησης πληροφοριών, μάθησης και δημιουργίας νέου υλικού.

Επιπλέον στον υπολογιστή θα εγκατασταθούν τα εξής λογισμικά προγράμματα και οι μαθητές θα εξοικειωθούν με τις παρακάτω λειτουργίες:

- **Coggle. it**
- **Natural Art**

- **Google Earth** που μας δίνει την δυνατότητα να παρατηρήσουμε την εικόνα της Γης και μέσω της δορυφορικής εικόνας, να μεταβούμε στην Ελλάδα, μετά τα παιδιά να αναζητήσουν την Λέσβο και στην συνέχεια το χωριό τους τα Μιστεγνά για να παρατηρήσουν την σήμανση οδικής κυκλοφορίας.
- Εκπαιδευτικό λογισμικό ο **Ταξάκης** του Υπουργείου παιδείας
- Εφαρμογή **Wordwall**, όπου το ψηφιακό περιβάλλον δίνει την δυνατότητα στα παιδιά να εξοικειωθούν με τα σήματα οδικής ασφάλειας.
- φακός αναζήτησης
- ηλεκτρονικό ταχυδρομείο

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ & ΜΑΘΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Για την ανάπτυξη του σεναρίου αξιοποιείται η *διερευνητική μάθηση* με δραστηριότητες που δίνουν έμφαση στην ενεργό εμπλοκή των παιδιών. Η διερευνητική μάθηση στο νηπιαγωγείο αποτελεί μια προσέγγιση που ενθαρρύνει την παιδική περιέργεια και την εξερεύνηση μέσω διάφορων δραστηριοτήτων και παιγνιδιών προσεγγίσεων, όπως μέσα από τις καταγραφές ή φωτογραφίες των παιδιών, την συζήτηση με έμφαση στη σύγκριση των αρχικών ιδεών των παιδιών και των γνώσεων που οικοδόμησαν, τελικών παραγόμενων, τις ρουτίνες σκέψης και το Διάγραμμα KWLH. Επίσης για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων εφαρμόζεται η *παιγνιώδης και συνεργατική μάθηση*. Η παιγνιώδης μάθηση αναφέρεται σε μια εκπαιδευτική προσέγγιση, όπου το παιχνίδι χρησιμοποιείται ως κύριο μέσο στην κοινωνικο-ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών, όπως η χρήση της κούκλας που θα χρησιμοποιήσουμε. Η συνεργατική μάθηση αναφέρεται στην διαδικασία όπου οι μαθητές-τριες αλληλεπιδρούν σε ομάδες, επιδεικνύοντας υπευθυνότητα και σεβασμό απέναντι στην ομάδα (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, 2022). Τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες για να αναζητήσουν πληροφορίες, να επεξεργαστούν, να καταγράψουν, να παρουσιάσουν, να κατασκευάσουν, να δημιουργήσουν ψηφιακό βιβλίο και στη συνέχεια να οργανώσουν και να παίξουν ένα παιχνίδι κυκλοφοριακής αγωγής.

Ο ρόλος της/του νηπιαγωγού είναι να ενθαρρύνει όλα τα παιδιά να διατυπώνουν τις απόψεις τους, τις σκέψεις τους, να θέτουν ερωτήματα αλλά και να δίνουν απαντήσεις, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Προτρέπει τα παιδιά να αξιοποιούν τα υλικά και τα μέσα του σχολείου, ενισχύοντας την αυτενέργεια τους. Προάγει τον ψηφιακό γραμματισμό, μέσω της χρήσης ΤΠΕ, στο πλαίσιο των διαθεματικών δραστηριοτήτων. Καθοδηγεί και συντονίζει τα παιδιά και τις ομάδες στην προσπάθειά τους, βοηθάει όπου χρειαστεί, στηρίζει τις απόψεις των παιδιών, παρατηρεί και καταγράφει την πρόοδό τους - τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο ομάδων. Δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης, αλληλοβοήθειας, έχοντας τα χαρακτηριστικά του ηγέτη, του βοηθού, του κριτικού φίλου. Δείχνει κατανόηση, σεβασμό και ενσυναίσθηση, λειτουργώντας ως πρότυπο μάθησης και συμπεριφοράς (Πεντέρη, κ.ά. 2021)

Τέλος, για τις δραστηριότητες που ακολουθούν παρακάτω, αξιοποιήθηκε το διδακτικό μοντέλο 5Ε (Bybee et al., 2006) το οποίο περιλαμβάνει πέντε διαδοχικές και αλληλοσυμπληρούμενες φάσεις:

Α) ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ Β) ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ Γ) ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ Δ) ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΣ Ε) ΕΚΤΙΜΗΣΗ



Α' ΦΑΣΗ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ

Δραστηριότητα 1^η

Ένας πίνακας ζωγραφικής, στην τάξη του σχολείου, με θέμα «**Η ποδηλάτισσα**» του Οδυσσέα Ελύτη, στέκεται η αφορμή του διδακτικού σεναρίου, που θα υλοποιηθεί στην σχολική τάξη. Τα παιδιά αναρωτιούνται «*ποιος ζωγράφισε αυτόν τον πίνακα*» και «*αν η θάλασσα είναι της Μυτιλήνης*». Αφού μαζευτούμε στην ολομέλεια, με τον **κύβο του λόγου**, τα παιδιά περιγράφουν τον πίνακα (π.χ τι χρώματα έχει, τα συναισθήματα που τους δημιουργεί, περιγράφουν το φυσικό περιβάλλον, κ.α) . Στην συνέχεια ακούμε το τραγούδι «**Η ποδηλάτισσα**» και τα παιδιά αναζητούν στον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο του σχολείου, υλικό (ξύλινες φιγούρες, παιχνίδια, βιβλία, πινακίδες που έχουν σχέση με την κυκλοφορική αγωγή). Έτσι δημιουργούν μια γωνιά μάθησης της «κυκλοφορικής αγωγής».

Β' ΦΑΣΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Δραστηριότητα 2^η

Σε συνέχεια της προηγούμενης δραστηριότητας η νηπιαγωγός παρουσιάζει στα παιδιά την «Ποδηλάτισσα» μια πάνινη κούκλα, η οποία θα λειτουργήσει ως «επιστημονικός συνεργάτης». Η κούκλα «Ποδηλάτισσα» θα διατυπώσει με τον δικό της τρόπο τις εμπειρίες της από τον δρόμο, τις υποχρεώσεις της ως ποδηλάτισσα και τους κινδύνους που έχει συναντήσει. Σε αυτό το σημείο εντάσσουμε στην δραστηριότητα, την διαφοροποιημένη στρατηγική KWLH (Τι γνωρίζω, τι θέλω να μάθω, τι έμαθα, πώς το έμαθα) και συμπληρώνουμε μαζί με τα παιδιά τις πρώτες δύο στήλες. Ο πίνακας αυτός θα εμπλουτίζεται σε όλες τις φάσεις του διδακτικού σεναρίου και θα μας χρησιμεύει ιδιαίτερα στην τελευταία φάση, όπου θα γίνει ο απολογισμός. Στην φάση του «Τι θέλω

να μάθω'' θα φτιάξουμε μια οπτική αναπαράσταση των ερωτημάτων των παιδιών, με την βοήθεια του coggle.it για την δημιουργία ενός εννοιολογικού χάρτη προκειμένου να καταγραφούν οι προϋπάρχουσες αλλά και οι νεοαποκτηθείσες γνώσεις. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά θα αντιληφθούν καλύτερα τα ερωτήματα της διερεύνησής τους και ο εννοιολογικός χάρτης θα αποτελέσει σημείο αναφοράς καταγραφής των συμπερασμάτων τους (Χατζηγιάννη, 2012).



Δραστηριότητα 3^η

Με την βοήθεια του προγράμματος Natural Art τα παιδιά σχεδιάζουν όπως φαντάζονται την ποδηλάτισσα του Οδυσσέα Ελύτη. Στην συνέχεια αποθηκεύουμε και εκτυπώνουμε τα έργα των μαθητών .

Δραστηριότητα 4^η

Στην συνέχεια ακολουθεί ένα γλωσσικό παιχνίδι με αινίγματα, για την αναγνώριση των μέσων μεταφοράς (αυτοκίνητο, αεροπλάνο, καράβι, τρένο, ποδήλατο κ.α)

Δραστηριότητα 5^η

Βασισμένοι στις αρχές της *συνεργατικής μάθησης* θα ακολουθήσουμε την μέθοδο της εργασίας σε ομάδες, καθώς τα παιδιά θα συνεργαστούν μεταξύ τους, προκειμένου να ομαδοποιήσουν τα σήματα ως προς το σχήμα. Για τον χωρισμό σε ομάδες θα χρησιμοποιήσουμε την στρατηγική της *διαφοροποιημένης διδασκαλίας* μέσω της μεθόδου cubing, καθώς τα παιδιά θα επιλέξουν τυχαία την ομάδα τους με την ρίψη του ζαριού, που θα απεικονίζει σε κάθε πλευρά μια διαφορετική εικόνα δραστηριοτήτων. Στο τέλος, θα πρέπει να παρουσιάσουν στην ολομέλεια τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν, να εξηγήσουν με ποιόν τρόπο βρήκαν τις πληροφορίες, αλλά και να δείξουν το τελικό αποτέλεσμα της ερευνάς τους. Η παρουσίαση του τελικού αποτελέσματος θα γίνει με διαφορετικό τρόπο από την κάθε ομάδα (αφίσα, παρουσίαση στον υπολογιστή).

Γ ΦΑΣΗ- ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ

Δραστηριότητα 6^η

Παρουσιάζουμε στα παιδιά το εκπαιδευτικό βίντεο από το Φωτόδεντρο <http://photodentro.edu.gr/i-create/r/8545/469>. Αφού πρώτα έχουμε σχολιάσει το

βίντεο, τα παιδιά χρησιμοποιούν το ψηφιακό εργαλείο ‘**φακό αναζήτησης Google**’ και αναζητούν τη λέξη ‘**Κανόνες πεζών**’. Οι συμμαθητές παρακολουθούν στην **τριδιάστατη Προβολή Google** με την βοήθεια του προτζέκτορα και του πανιού. Στην συνέχεια οι μαθητές αποθηκεύουν εικόνες και τις εκτυπώνουμε για τις βάλουμε στην γωνιά μάθησης που έχουμε δημιουργήσει. Φτιάχνουμε την δική μας αφίσα με τους κανόνες όταν είμαστε πεζοί (ΣΤΑΜΑΤΩ-ΑΚΟΥΩ-ΚΟΙΤΑΩ-ΠΕΡΝΩ).

Δραστηριότητα 7^η

Στην παρούσα διδασκαλία θα βασιστούμε στην *διερευνητική μάθηση* καθώς τα παιδιά μέσω της εφαρμογής **Google Earth** θα αναζητήσουν την Ελλάδα, μετά θα ψάξουν την Λέσβο και συνέχεια τα Μιστεγνά. Με την βοήθεια της εκπαιδευτικού οι μαθητές θα κατευθυνθούν στον κεντρικό δρόμο όπου θα παρατηρούν τις πινακίδες οδικής κυκλοφορίας και θα προσπαθήσουν να αποκωδικοποιήσουν το νόημα τους. Επιπλέον, θα ακολουθήσουμε την μέθοδο της εργασίας σε ομάδες στο πλαίσιο της *συνεργατικής μάθησης*, καθώς τα παιδιά θα συνεργαστούν να βρουν μία απλή διαδρομή για να φτάσουν στο σχολείο, δουλεύοντας σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα σε πλαστικοποιημένη διαφάνεια θα δημιουργήσει την διαδρομή με βελάκια (πάνω- κάτω –δεξιά- αριστερά) και η άλλη θα παίξει ένα παιχνίδι προγραμματισμού όπου θα εφαρμόσουν τους Κανόνες του Κώδικα οδικής Κυκλοφορίας. Για τον χωρισμό σε ομάδες θα χρησιμοποιήσουμε την στρατηγική της *διαφοροποιημένης διδασκαλίας*, μέσω της στρατηγικής του πίνακα διπλής εισόδου για την δήλωση διαθέσεων για επιλογή ομάδας, που θα απεικονίζει μια διαφορετική εικόνα δραστηριοτήτων.

Στο τέλος, θα πρέπει να παρουσιάσουν στην ολομέλεια τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν, να εξηγήσουν με ποιόν τρόπο βρήκαν τις πληροφορίες, αλλά και να δείξουν το τελικό αποτέλεσμα της ερευνάς τους. Η παρουσίαση του τελικού αποτελέσματος θα γίνει με διαφορετικό τρόπο από την κάθε ομάδα (πλαστικοποιημένη διαφάνεια, χαρτόνι για bee-bot)

Δ΄ ΦΑΣΗ- ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΣ

Δραστηριότητα 8^η

Ακολουθώντας την πρακτική της αντιστραμμένης τάξης δίνουμε στα παιδιά ένα φύλλο όπου θα σχεδιάσουν την διαδρομή από το σπίτι τους στο σχολείο. Τα σχέδια εργασίας τους θα επιστραφούν στο σχολείο, για να συζητηθούν και να προστεθούν στο portfolio.

Δραστηριότητα 9^η

Στους δυο υπολογιστές χρησιμοποιούμε το εκπαιδευτικό Υλικό από το **Φωτόδεντρο** και τα παιδιά παίζουν το ψηφιακό παιχνίδι **‘ΜΑΘΑΙΝΩ ΝΑ ΚΥΚΛΟΦΟΡΩ ΜΕ ΑΣΦΑΛΕΙΑ** <https://www.kidmedia.gr/taxakis>

Δραστηριότητα 10^η

Στο πλαίσιο της *συνεργατικής μάθησης* τα παιδιά διατηρούν τις ομάδες που έχουμε ήδη δημιουργήσει. Χωρισμένα σε δύο ομάδες προσπαθούν να βρουν το συμμετρικό κομμάτι του κάθε σήματος κυκλοφοριακής αγωγής. Στην δραστηριότητα αυτή έχουμε κόψει τα σήματα κυκλοφοριακής αγωγής στην μέση και ζητάμε από τους μαθητές να βρουν το άλλο μισό (το ζευγάρι) του κάθε σήματος.

Δραστηριότητα 11^η

Στην αυλή παίζουμε παιχνίδια κυκλοφοριακής αγωγής (οδηγοί-πεζοί-αυτοκινητάκια) (παιχνίδι προσομοίωσης). Στις ελεύθερες δραστηριότητες μελετούν τα βιβλία κυκλοφοριακής αγωγής, με τα τουβλάκια κατασκευάζουν μία πόλη, φτιάχνουμε μία μακέτα με την δική μας πόλη, στον πίνακα ζωγραφικής του καβαλέτου τα παιδιά φτιάχνουν τα δικά τους σήματα.

Ε΄ ΦΑΣΗ –ΕΚΤΙΜΗΣΗ

Στην τελευταία φάση θα ανατρέξουμε στον πίνακα KWLH, ώστε να συζητήσουμε με τα παιδιά το τελικό αποτέλεσμα των δράσεών μας. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2000) οι μεταγνωστικές δεξιότητες περιλαμβάνουν α) την εκούσια και ενεργητική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, β) την αξιοποίηση των ήδη κατεκτημένων γνώσεων και εμπειριών (δημιουργία αφίσας, ποιήματος, παραμυθιού, επιτραπέζιου παιχνιδιού κ.α), γ) συζήτηση με σκοπό τον αυτοέλεγχο και αυτορρύθμιση, αναγνώριση και καλλιέργεια προσωπικού στυλ μάθησης, αυτοαξιολόγηση, διαρκή βελτίωση.

Δραστηριότητα 12^η

Στην τελευταία δραστηριότητα θα χρησιμοποιήσουμε ένα ατομικό φύλλο εργασίας ώστε να αξιολογήσουν τα παιδιά την εμπειρία τους από την μελέτη του συγκεκριμένου θέματος. Στο τέλος κάνουμε ένα ραβδόγραμμα των διαθέσεων των μαθητών σχεδιάζοντας τις θετικές/αρνητικές εμπειρίες.

ΠΙΘΑΝΕΣ ΕΠΕΚΤΑΣΕΙΣ - ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

1. Επίσκεψη της Τροχαίας Μυτιλήνης για παρουσίαση εκπαιδευτικού προγράμματος κυκλοφοριακής αγωγής στον χώρο του Νηπιαγωγείου Μιστεγνών.
2. Στο πλαίσιο των διεργασιών της ομαλής μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, τα παιδιά μπορούν να παρουσιάσουν το ψηφιακό βιβλίο τους, με τα σήματα κυκλοφορίας στα παιδιά της Α' δημοτικού και να συνεργαστούν, ώστε να παίξουν το παιχνίδι τους στην αυλή του σχολείου. Αυτή η συνεργασία μπορεί να γίνει η αφορμή να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν ένα σχέδιο εργασίας μαζί τους, για τη θεματική ενότητα “ Στο δρόμο ως πεζός”.

Επιπλέον Πληροφορίες (Βιβλιογραφία)

- Ανδριώτη Ευ., *Το διδακτικό μοντέλο των 5^Ε και η εφαρμογή του στο νέο πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*, Παρουσίαση Νέου Προγράμματος Σπουδών – Οδηγός Νηπιαγωγού.
- Bybee et al., 2006, *Το εκπαιδευτικό μοντέλο BSCS 5E: Προέλευση και αποτελεσματικότητα*, BSCS.
- Επιμορφωτικό –Υποστηρικτικό Υλικό, Πράξη: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων» (MIS 5092064)
- Ματσαγγούρας , 2000. *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους»*, Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: "Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας- Τάσεις και εφαρμογές" Θεσσαλονίκη.
- Μοσχοβάκη Ε., 2012. *Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική στην Προσχολική εκπαίδευση*, Σχολική Σύμβουλος 47^η & 67^η Περιφέρειας Π.Α, Χίος .
- Πεντέρη,Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλίππιδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης Νηπιαγωγείου*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542
- Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, Υπουργική Απόφαση Αρ. 160476/Δ1/2021 ΦΕΚ 5961/Β/17-12-2021
- Χατζηγιάνη Ε., 2023, *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση*, 2022, ΣΕ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΛΕΣΒΟΥ.
- Χατζηγιάνη Ε., 2012. *Αυθεντικά Περιβάλλοντα Μάθησης στο Νηπιαγωγείο*, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Νηπιαγωγών (ΠΕ 60) Ν. Λέσβου.